

НАПРАВЛЕНИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ

FORESHORTENINGS AND TECHNOLOGIES OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF ACADEMIC SESSION

УДК 159.98

DOI: 10.15372/PEMW20180121

М. Р. Арпентьева

Калужский государственный университет
им. К. Э. Циолковского, Калуга, Российская
Федерация, e-mail: mariam_rav@mail.ru

Arpentieva, M.R.

Tsiolkovsky Kaluga State University, Kaluga,
Russian Federation, e-mail: mariam_rav@mail.ru

Аннотация. Психологический анализ учебного занятия представляет собой комплексную процедуру, которая дает возможность исследовать психологическую обоснованность и целесообразность действий педагога, а также осуществить гармоничное и успешное проектирование учебных занятий в будущем. Предметом психологического исследования/рефлексии являются поведенческие акты (поступки и действия) педагога: учителя, преподавателя на занятии – и вызываемые или формы активности школьников/студентов. Можно выделить следующие аспекты анализа: 1) целеполагание занятия и его проектирование; 2) психологию организации познавательной активности учащихся; 3) мотивацию учебной деятельности студентов и построение отношений с ними; 4) стиль и иные особенности профессионального общения и дидактической коммуникации в целом; 5) профессиональную рефлексию. При всей важности особенностей познавательной, мотивационной и интерактивной сторон актуального взаимодействия наибольшее значение в успешности занятий и проектировании имеют профессиональная рефлексия и целеполагание специалиста. Целеполагание позволяет оценить особенности имеющихся у педагога/преподавателя умений и знаний в области проектирования и конструирования, рефлексия – воздействовать на развитие этих знаний и умений. Использование интегративной схемы психологического анализа учебного занятия позволяет будущим и работающим педагогам смоделировать психологически содержательный способ педагогического взаимодействия, в котором представлен не один, а система компонентов психологической подготовки к педагогической деятельности. В своем профессиональном становлении и развитии студент и педагог переходят от анализа деятельности

Abstract. The psychological analysis of the lesson is a complex procedure that makes it possible to investigate the psychological validity and expediency of the teacher's actions, as well as to implement a more harmonious and successful design of lessons in the future. The subject of psychological research / reflection is the behavioral acts (acts and actions) of the teacher: the teacher, the teacher in the class, and the forms of activity of schoolchildren / students caused by them. There are following aspects of the analysis: 1. goal setting of the lesson and its design, 2. psychology of organizing the cognitive activity of students, 3. motivation of students' learning activities and building relationships with them, 4. Style and other features of professional communication and didactic communication in general, 5. professional reflection. Despite the importance of cognitive, motivational and interactive aspects of actual interaction, professional reflection and goal setting of the specialist play the greatest role in the success of classes and design. The goal setting allows assessing the features of the educator's skills in the field of design and construction, reflection – to influence the development of this knowledge and skills. The use of the A. E. Steinmetz scheme of psychological analysis of the training session allows future and working teachers to model a psychologically meaningful way of pedagogical interaction, in which not one is presented, but the system of components of psychological preparation for pedagogical activity. In their professional development and development, the student and teacher move from an analysis of the activities and actions of individual participants to a holistic picture of interaction, uniting their specific, positive and negative, greater or lesser contributions to the design, implementation and reflection of employment, and its various aspects: value-motivational, cognitive, communicative.

и действий отдельных участников к целостной картине взаимодействия, объединяющей их конкретные, позитивные и негативные, большие или меньшие вклады в проектирование, воплощение и рефлексию занятия, а также различные его аспекты: ценностно-мотивационные, познавательные, коммуникативные.

Ключевые слова: психологический анализ учебного занятия, педагог, рефлексия, целеполагание, проектирование, организация познавательной активности, учебной деятельности, мотивация обучающей деятельности, стиль общения, особенности общения, дидактическая коммуникация, профессиональная рефлексия.

Для цитаты: Арпентьева М. Р. Направления и технология психологического анализа учебного занятия // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 1, С. 1717–1726.
DOI: 10.15372/PEMW20180121

Key words: psychological analysis of a lesson; teacher, reflection, goal setting; design; organization of cognitive activity; educational activities; motivation of learning activity; style of communication, features of communication; didactic communication; professional reflection.

For quote: Arpentieva, M.R. Foreshortenings and technologies of psychological research of academic session. *Professional education in modern world*, 2018, vol. 8, no. 1, pp. 1717–1726.
DOI: 10.15372/PEMW20180121

Введение. Современная педагогическая психология решает множество задач, одной из которых является задача психологически грамотного моделирования, проведения и осмысления учебных занятий разных типов. Особую значимость имеет вопрос системного, комплексного исследования психологического контекста успешных и неуспешных учебных занятий. Существует множество попыток решения этой проблемы, в том числе весьма гармоничных, опирающихся на работы и методологические принципы, обоснованные в трудах А. Н. Леонтьева, Л. С. Выготского, В. А. Петровского, М. Г. Ярошевского, А. Г. Маслоу, В. В. Серикова, И. С. Якиманской, Н. И. Алексеева, Е. В. Бондаревской, М. Боуэн, Т. В. Лавриковой, А. В. Хуторского и т.д. (см.: [1–5]). К ним относятся и попытки такого анализа, осуществленные в Калужской школе педагогической психологии, основателем которой является А. Э. Штейнмец [6].

Проблемы психологического конструирования и исследования учебного занятия по-прежнему остаются актуальными. Несмотря на и даже благодаря системным реформам образования и науки, обучение и воспитание в России, с одной стороны, становится процессом «непрерывным», открытым, свободным и хаотическим, и, с другой стороны, год от года более интенсивно и откровенно снижает количественные качественные показатели: знаменитая фраза А. С. Пушкина «Мы все учились понемногу чему-нибудь и как-нибудь» стала девизом современного образования, а затем и науки. На этом фоне педагогический труд продолжает обесцениваться, ученикам и их родителям активно внушается, что педагог не нужен и его можно заменить компьютерными пособиями и т.д. Плоды такой «замены» говорят о том, что обучения и воспитания в их прежнем смысле, нет, есть имитация и того, и другого. Не следует забывать и о психологических, нравственных, социальных проблемах педагогов, чей труд становится все более безрадостным и бесперспективным.

Однако у российского образования есть не только прошлое, но и настоящее и будущее: еще сохранились серьезные школы и исследователи, настоящий педагог живет не жаждой власти, наживы и славы, он делает свое дело. В этом контексте обратим внимание на одного из величайших педагогов России В. А. Сухомлинского. На фоне рассуждений сторонников и проводников разрушительных «реформ» образования России в последние четверть века о достоинствах концепций Дж. Дьюи современные практики и теоретики образования игнорируют стратегические перспективы и решения образовательных проблем, существующие в огромном корпусе выдающихся отечественных работ, включая работы В. А. Сухомлинского, а также во множестве конструктивных классических и современных зарубежных работ. Эти стратегические аспекты очевидны, если приложить небольшое усилие и отвлечься от штамповки «сиюминутных», штучных «прорывов» в образовании. По поводу удовлетворенности педагога своим трудом В. А. Сухомлинский писал: «Если вы хотите, чтобы педагогический труд давал учителю радость, чтобы повседневное проведение уроков не превратилось

в скучную однообразную повинность, ведите каждого учителя на счастливую тропинку исследования» [7, с. 73]. Представители западной (Ф. Мартон, Н. Энвистл) и отечественной школ (П.Я. Гальперин, Г.Г. Граник и др.) исследований формирования и развития учебной и обучающей деятельности отмечают роль понимания субъектами себя, друг друга, учебного материала и мира, важность рефлексии и проектирования отношений и взаимодействий, включая дидактическое взаимодействие [8–10]. Культивирование рефлексии и иного опыта рассуждений о человеке, отношениях, поступках и т.д. позволяет специалисту успешно проектировать и воплощать планы воспитательной и обучающей работы с разными обучающимися, повышать собственный уровень умения учить и профессиональной компетентности в целом [11–13]. Одна из сфер, благодаря которой развиваются эти умение и компетентность – сфера психологического анализа учебного занятия, урока. В этой сфере научных и прикладных исследований, практической работы в средней и высшей школе, как в зеркале, отражаются все достижения современной педагогики и педагогической психологии. Каждый задаваемый наблюдателем вопрос – это результат многочисленных диалогов теоретиков и практиков обучения и воспитания по поводу того, какими они должны быть, как сделать их успешными (эффективными и продуктивными), как помочь педагогу и ученикам найти гармоничный и оптимальный стиль и развить компетенции, необходимые для того, чтобы уметь учить и учиться.

Постановка задачи. Целью статьи является выделение ведущих аспектов системного психологического анализа учебного занятия, позволяющих существенно оптимизировать и гармонизировать процессы и результаты моделирования, проведения и осмысления учебных занятий разных типов, а также сформулировать важные для развития педагогической психологии моменты, связанные с разработкой рекомендаций и психотехнологий такой оптимизации.

Методика и методология исследования. На основе модели психологического анализа урока, разработанной А.Э. Штейнмцем, а также рядом других исследователей, формулируются основные направления осмысления учебного занятия, обращение к которым в практике обучающего и повседневного психологического анализа учебных занятий позволяет существенно оптимизировать и гармонизировать процессы и результаты моделирования, проведения и осмысления учебных занятий разных типов в средней и высшей школах.

Результаты. Психологический анализ урока или иного учебного занятия представляет собой комплексную процедуру, которая дает возможность исследовать психологическую обоснованность и целесообразность действий педагога, а также осуществить гармоничное и успешное проектирование учебных занятий в будущем. Предметом психологического исследования/рефлексии выступают поведенческие акты (поступки и действия) педагога: учителя, преподавателя на занятии – и вызываемые ими формы активности школьников/студентов. Вслед за А.Э. Штейнмцем и другими исследователями мы можем выделить следующие аспекты или направления анализа: 1) проектирование и целеполагание учебного занятия; 2) психологию (ре)организации учебно-познавательной активности учащихся; 3) мотивацию учебной деятельности школьников и студентов; 4) стиль профессионального общения педагога и особенности дидактического общения (коммуникации) в целом; 5) профессиональную рефлексия педагога, в том числе рефлексия процесса и результатов учебного занятия [6, с. 100–111]. При всей важности особенностей познавательной, мотивационной и интерактивной (коммуникативной) сторон актуального взаимодействия наибольшее значение в успешности занятий и проектировании имеют, на наш взгляд, профессиональная рефлексия и целеполагание специалиста. Особенности целеполагания и проектирования учебного занятия позволяют оценить спектр и характер существующих у педагога/преподавателя умений и знаний в области управления учебным и воспитательным процессами, качество проектирования и конструирования, включая наличие личностных целей конструируемого занятия, качество рефлексии как способности управлять развитием проективных и иных (познавательных, мотивационных, коммуникативных) знаний и умений. Использование предлагаемой ниже интегративной схемы психологического анализа учебного занятия позволяет будущим и работающим педагогам смоделировать психологически содержательный способ педагогического взаимодействия, в котором представлен не один, а система компонентов психологической подготовки к педагогической деятельности.

Мы исходим из того, что полноценная психолого-педагогическая практика, в том числе практика учебно-тренировочной и собственно профессиональной деятельности предполагает применение профессиональных педагогических практических и теоретических знаний и умений, включая опе-

рационализацию научных понятий, имеющих ведущее для профессионального мастерства значение. Методом организации условий развития этих умений и знаний может выступить, по мнению А.Э Штейнмеца, «полуэвристическое» (основанное на неполной ориентировочной основе действий) предписание, включающее таксономию «проектируемых» студентом (педагогом) как будущим специалистом аспектов. Это предписание и имплицитно заложенная в него таксономия аспектов педагогического взаимодействия позволяет «входить» в поставленные перед студентом задачи, осваиваться в них и принимать решение на основе соотнесения научных и практических опор.

Сфокусировав внимание студента или начинающего педагога, педагога, переживающего кризис профессиональной деятельности (состояние психологического выгорания или профессиональной деформации) на целеполагании и конструировании, а также рефлексии процессов и результатов собственной деятельности, преподаватель/супервизор/методист могут существенно трансформировать и повысить успешность аспектов взаимодействия педагога и учащихся/обучающихся. Направляемый преподавателем/наставником студент/педагог переходит от тематического и методического исследования и рефлексии занятия к аспектному анализу (раскрытие темы рассматривается в контексте его соответствия одному из функциональных компонентов педагогической деятельности), далее – к целостному, в том числе психолого-педагогическому анализу урока. Он переходит от анализа деятельности и действий отдельных участников к целостной картине взаимодействия, объединяющей их конкретные, позитивные и негативные, большие или меньшие вклады в проектирование, воплощение и рефлексии занятия, а также различные его аспекты: ценностно-мотивационные, познавательные, коммуникативные.

Следует отметить, что в исследовании проектирования очень важным моментом является беседа с учителем/преподавателем или студентом-практикантом перед посещением занятия. Вопросы для обсуждения могут быть следующие.

1. Насколько целостен проект занятия? В чем заключаются цели занятия? Каковы они с точки зрения встроенности в логику изучения других тем? Какова она с точки зрения встроенности в логику отношений с данной учебной группой? Какова она с точки зрения встроенности в профессиональное совершенствование самого педагога? Чему он сам хочет научиться и каково его умение учить, интерес к предмету, обучению, к обучающимся? Насколько инновационным, на его взгляд, является разработанный проект?

2. Какова по замыслу структура занятия? Можно ли сказать, что она логически соответствует его целям? Как определяется состав знаний и умственных действий, над которым предстоит работать с учащимися/обучающимися? Как предполагается учитывать наличный уровень подготовленности учащихся? Как работать с оценочными средствами и т.д.?

3. Как предполагается развивать и опираться на имеющуюся мотивацию учащихся? Как педагог оценивает умение и стремление учащихся/обучающихся учиться? Собирается ли он развивать его, есть ли в проекте учебного занятия цели и аспекты, направленные на развитие умения учиться? Как связаны, по его мнению, имеющиеся у него умение учить и умение учиться у группы? Как педагог оценивает свое умение учить? Есть ли в структуре занятия фрагменты, позволяющие ему сконцентрировать свое внимание на этом умении?

4. Есть ли в составе целей занятия замыслы, относящиеся к построению (развитию) отношений с учащимися, к педагогическому общению? Связаны ли цели занятия с конкретной группой учащихся или формируются «в целом», отчужденно? Каким видит педагог дидактическое общение (коммуникацию)?

5. Использует ли педагог опыт прошлых занятий и обучения в построении плана-проекта урока в своем целеполагании занятия? Или он не затрудняет себя рефлексией и не стремится учесть пожелания администрации, учащихся/обучающихся и их семей, собственные выводы?

Данные вопросы позволяют оценить как целостно, так и по отдельным компонентам умение педагога учить, корректировать развитие отдельных компонентов этого умения (проектирующего, рефлексивного, коммуникативного, мотивационного и познавательного). Если на большую часть вопросов даны ответы положительные и развернутые, то перед нами, скорее всего, педагог, обладающий высокоразвитым умением учить и/или большими способностями к развитию этого умения. Важным моментом на сегодняшний день является готовность педагога к инновациям: введению в собственную деятельность и деятельность учеников новых содержаний, форм и технологий об-

учения и воспитания. Развернутость, конкретность, полнота проектировочной деятельности – залог успеха учебного занятия.

В исследовании профессиональной рефлексии очень важно учитывать мнение педагога о проведенном занятии, собственном труде и вкладе в его успешность или неуспешность. Анализ и самоанализ дают важную информацию о его творческих и иных возможностях и ограничениях, личностной и профессиональной самооценке и зрелости, о его характере и ценностях и т.д. Особенно большое значение имеют следующие моменты.

1. Насколько развернутым, обстоятельным и обоснованным, а также «легким» и привычным окажется этот самоанализ? Считает ли преподаватель, что цели занятия достигнуты, что оно прошло в соответствии с его замыслом? Если это так, то с чем он это связывает: с активностью учащихся, с собственным мастерством, обстоятельствами или еще с какими-нибудь факторами?

2. Если занятие в чем-то не удалось, то чем педагог это объясняет, открыт ли он в анализе собственных просчетов и просчетов других? Как он воспринимает сопротивление и манипуляции учащихся? Насколько он конструктивен в их преобразовании?

3. Намечает ли он конструктивные пути преодоления собственных и чужих недостатков и ограничений? Насколько они психологически обоснованы? Намечает ли он пути развития мотивации обучающихся, а также пути совершенствования их умения учиться, знаний и умений в конкретной области и направления дальнейшего движения? Эти пути имеют содержательное наполнение или формальны? Что педагог думает о развитии отношений и совершенствовании общения с обучающимися? Насколько его сентенции индивидуализированы и конкретны?

4. Испытывает ли он удовлетворение от себя, занятия, учащихся? Что приносит ему наибольшее удовлетворение? Что бы он хотел изменить? Какие способы повышения удовлетворенности у себя и учеников он может наметить и какие считает оптимальными?

5. Какие выводы он делает для себя «на будущее», намечает использовать в процессе проектирования следующих занятий и развития учеников в целом?

Данные вопросы позволяют оценить развитие собственно рефлексивного компонента умения педагога учить, исправлять ошибки и «пропуски» в рефлексии учебного занятия как ситуации построения и развития обучающихся и воспитательных взаимодействий, а также корректировать развитие других компонентов этого умения (проектирующего, коммуникативного, мотивационного и познавательного). Если рефлексия развернута, персонифицирована и персонализирована, конкретна и оптимистична (продуктивна), то перед нами, так же, как и в предыдущем случае, скорее всего, педагог, обладающий высокоразвитым умением учить и/или большими способностями к развитию этого умения.

Наиболее популярными в различных системах психологического исследования занятий являются мотивационные, познавательные и коммуникативные аспекты. Психология организации познавательной активности учащихся/обучающихся может быть осмыслена с помощью ряда ведущих позиций:

1. Как и насколько успешно педагог влиял на внимание, восприятие, мышление, память учащихся/обучающихся? Использовал ли он какие-либо специальные способы организации когнитивной деятельности (внимания, восприятия, мышления, памяти) учеников?

2. Если имело место объяснительно-иллюстративное обучение, то какова работа педагога по дифференциации понятий: насколько богат фактический материал, варьировался ли он в целях обобщения, приводились ли особые факты (артефакты) и факты, не относящиеся к изучаемой реальности, сходные с фактами, относящимися к данному понятию, концепции?

3. Если учащиеся/обучающиеся выполняли упражнения, решали задачи, то что можно сказать о системности построения задач и о степени новизны каждого задания по отношению к предыдущему? Культивировались ли при этом какие-нибудь общие и новые способы решения класса задач, приемы понимания (когнитивной деятельности)?

4. Какие логические формы мышления (индукция, дедукция и т.д.) и эвристические (творческие) процессы (абдукция и традукция и др.), мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение) инициировались деятельностью педагога? Насколько продуктивными и эффективными оказались задания на применение этих операций?

5. Если имело место проблемное обучение, то какова степень обобщенности знания, «помещенного» на место неизвестного в проблемной ситуации, насколько удачным оказался процесс ее создания? Какой оценки заслуживает комплекс вопросов, подсказок и других средств, использованных педагогом в управлении когнитивной активностью учащихся/обучающихся?

6. Использовались ли формы совместной и интерактивной учебной деятельности учащихся/обучающихся? Самообучения и взаимообучения? Как комплектовались малые группы, как работали учащиеся/обучающиеся в группах с точки зрения психологии сотрудничества и общения? Имели ли место какие-нибудь способы дифференциации или индивидуализации работы учащихся/обучающихся на занятии, насколько они эффективны и продуктивны?

7. Можно ли говорить в целом о каких-то «микровкладах» занятия в когнитивное развитие учащихся, в становление умения учиться, в воспитание каких-то свойств личности? Развивалось ли понимание учебного материала и мира, себя и окружающих у учащихся/обучающихся?

8. Наблюдались ли (и как часто) проявления глубинного подхода в обучении: такие черты умения учиться, как заинтересованность учащихся, чувствительность к сигналам/понятиям, умение обобщать, умение составлять план и выявлять структуру текста в разных видах активности: чтение и слушание, задавание вопросов и ответы на вопросы, пересказ и т.д.?

Ответы на данные вопросы призваны в значительной мере раскрыть характер ориентации педагога на формирование и развитие у учеников умений поверхностного/формального/репродуктивного или глубинного/заинтересованного/продуктивного обучения. Педагог может обращать особое внимание на качества познавательной деятельности учащихся, формируя и развивая метапознавательные и исследовательские компоненты этой деятельности, умения и знания о важности рефлексии и проектирования учениками собственной образовательной активности (развитие умения самообучения, «хьюдагогических» знаний и умений). В противном случае педагог либо не обращает особого внимания на познавательную активность учеников, либо ограничивает ее пассивным воспроизведением, репродукцией, что закрепляет позицию «школярства», «выученную беспомощность» в обучении и общее нежелание учиться. Таким образом, это компонент тесно связан с особенностями ценностно-смысловых отношений педагога и учащихся/обучающихся.

Наиболее ярко и полно ценностно-смысловые отношения педагога и учеников раскрываются в ходе анализа особенностей процессов и результатов мотивации учебной деятельности учащихся/обучающихся. Мотивы учебной и обучающей деятельности – побуждения, вызывающие то, ради чего они осуществляются. В соответствии с одним из решений различают несколько групп мотивов. Учение и обучение, как правило, побуждается различными мотивами, но какие-то или какой-то из них оказывают на процессы и результаты дидактической коммуникации и познания наибольшее влияние. Суть этого аспекта анализа учебного занятия заключается в том, чтобы установить, на какие мотивы учения учащихся/обучающихся ориентируется педагог, какие из них он вызывает и культивирует («прививает») своими действиями и каковы его собственные мотивы, в том числе поддерживаемые или не поддерживаемые обучающимися и методическими приемами управления познавательной активностью учащихся и организации общения с ними (дидактической коммуникации). Половина вопросов нижеприведенного списка направлена преимущественно на активизацию познавательных мотивов учения, остальные – социальных.

1. Подчеркивал ли педагог важность, необходимость данной темы (раздела, вопроса и т.д.) в составе учебного предмета или в жизни? Как он это делал: насколько развернутыми и подробными были его разъяснения или мотивирующие к исследованию проблемные ситуации?

2. Опирался ли педагог на жизненный опыт учащихся/обучающихся, ранее усвоенные ими знания и умения, их ценности и интересы? Использовал ли занимательный материал или, не считая нужным «тратить время» на «частности», побуждал учеников к осмыслению знаний и присвоению умений без понимания ими их важности и необходимости?

3. Ставил ли педагог вопросы, вовлекающие учащихся/обучающихся в процесс изучения материала, «открытия» новых знаний, способов действия, решения задач? Использовал ли педагог разнообразные способы организации познавательной деятельности учащихся/обучающихся или ограничивался узким, стандартным набором задач, упражнений, примеров, рамками программы-минимума?

4. Приобщал ли учащихся/обучающихся к формированию (формулированию) целей, частных задач занятия? Возможно, педагог интересовался тем, как ученики видят задачи предмета и темы, а также возможностями практического применения знаний и умений в повседневной жизни?

5. Активизировал ли педагог социальные, в том числе, гражданские чувства учащихся/обучающихся, их ответственность перед обществом за результаты учения и намерения служить обществу? Отмечал ли педагог учащихся, демонстрирующих увлеченность обучением/предметом, помогающих другим ученикам или ему самому?

6. Включал ли педагог мотивы самореализации, саморазвития и самотрансценденции у учащихся/обучающихся? Поддерживал ли он стремление учеников выйти за рамки программы обучения, предлагая задания, источники и формы работы вне данной программы? Были ли в учебном занятии фрагменты, свидетельствующие о том, что педагог сам «продолжает учиться», интересуется знаниями и умениями по той или иной дисциплине, имеющимися в современной науке, а не только в учебных программах и учебниках? Анализировал ли педагог примеры из собственной жизни, в том числе те, что связаны с «поучительными» историями развития его отношения к знаниям о себе и мире, к формированию и развитию учебных и общих умений?

7. «Включал» ли педагог мотивы соревнования? Если имели место групповые формы учебной деятельности, то в какой мере они способствовали появлению у учащихся/обучающихся заинтересованности в успехе других учащихся/обучающихся? Если имело место игровое взаимодействие, развивало ли оно соперничество и стремление взаимодействовать с наиболее успешными, продвигая свое «Я» или стремление взаимопомощи и совместной деятельности? Насколько гармоничными были отношения учеников друг с другом на занятии под руководством педагога?

8. Можно ли сказать, что учащиеся в основном с желанием, пристрастно работали на занятии? Может быть, занятие дало информацию об учащихся/обучающихся как о субъектах учения: их умении учиться, в том числе в аспекте развития мотивационного компонента умения учиться – включенности в процесс обучения и заинтересованности в его результатах? Может быть, занятие также дало информацию об обучающихся (педагогах) как о субъектах обучения: их умении учить?

Ответы на эти вопросы могут свидетельствовать о том, что педагог не обращал большого внимания на процессы и результаты мотивации, не развивал мотивационного компонента умения учиться – включенности в процесс обучения и заинтересованности в его результатах, а также не заботился о развитии и поддержании собственной мотивации. Кроме того, педагог может и должен обращать внимание на то, чтобы учащиеся формировали и развивали интерес к учебной деятельности, связанный с их будущей профессиональной жизнью и жизнедеятельностью в целом.

Как правило, такое отношение формируется и развивается в условиях непосредственного общения с учениками. Как отмечал В.А. Кан-Калик, в педагогическом процессе первичны взаимоотношения с обучающимися, стиль и иные особенности педагогического общения (дидактической коммуникации). Именно на них опирается многоуровневая и многокомпонентная структура учебно-воспитательных усилий педагога. Он же полагал, что многие, особенно молодые педагоги, студенты-практиканты, при планировании учебных занятий чаще всего не уделяют достаточно времени «общенческой партитуре» занятия, однако именно она превращает занятие из конспекта в реальное педагогическое взаимодействие [14]. Прогнозирование и конструирование общения – важнейший момент подготовки занятия, а также его исследования и рефлексии. Пренебрежение этим обстоятельством приводит к большому количеству проблем, вплоть до психологической несовместимости педагога и учащихся/обучающихся, а педагогическая и учебная деятельности теряют смысл и превращаются в фикции. Кроме того, важно отметить факт взаимной обусловленности стратегии профессиональной деятельности (системы педагогических действий учителя) и его взаимоотношений с учащимися и обучающимися. Особенности общения можно изучить по следующим позициям.

1. Каковы эмоциональный и когнитивный тонусы работы педагога: он приветлив, бодр, доброжелателен или озабочен, угрюм и даже раздражителен, рассеян и расфокусирован, излагает материал бессистемно и невнятно или сфокусирован, системен, рефлексивен?

2. Имеет ли место акцентирование мыслей и чувств учащихся/обучающихся: педагог внимателен к их высказываниям, соглашается с идеями и предложениями, комментирует их, дополняет,

разрабатывает, тактично и обоснованно опровергает? Или ограничивается однозначными оценочными репликами («так», «не так», «правильно», «не годится» и т.д.)?

3. Склонен ли педагог одобрять, хвалить или как-то иначе эмоционально поощрять учащихся/обучающихся за удачную мысль и хорошо выполненную работу? Как именно он это делает? Тактичен ли он в реагировании на неудачные ответы? Как выражает неудовольствие ходом дела? Чувствуют ли учащиеся/обучающиеся эмоциональную и когнитивную поддержку со стороны педагога в трудных ситуациях?

4. Имели ли место дисциплинирующие воздействия на занятия или конфликты управления занятием? Можно ли сказать, что они осуществлялись с сохранением уважения к личности учащихся/обучающихся, что они индивидуализированы? А может быть, педагог был при этом бестактен, легко переходил на угрозы и другие отчуждающие от учащихся формы поведения? Угрожали ли и вели ли себя неадекватно учащиеся/обучающиеся? Если учащиеся/обучающиеся вели себя неадекватно, с чем и с кем это было связано, каковы были причины и цели, а также последствия и поводы?

5. Каково общее впечатление о стиле педагогического общения? Понимает ли педагог интеллектуально и эмоционально учащихся или все видит только со «своей колокольни» и слышит только самого себя? Насколько фасилитативна или ингибитивна в отношении активизации познавательных, мотивационных и интерактивных процессов предлагаемая им модель общения: стремятся ли ученики ставить вопросы и отвечать на вопросы учителя и других учеников, какова психологическая атмосфера в учебной группе: безопасная, приподнятая, увлеченная или нервная, скучная, негативная?

6. Можно ли сказать, что средствами данного занятия педагог содействовал формированию и развитию принимающей и многосторонней оценки учащимися/обучающимися других людей и мира в целом, воспитывал у них уважение к людям и заботу, толерантность и снисхождение, терпение и стойкость? Можно ли сказать, что средствами данного занятия педагог содействовал формированию и развитию позитивной самооценки учащихся/обучающихся, воспитывал у них уверенность в себе, веру в собственные силы и стремление достичь успеха, в том числе принимая помощь и сотрудничая с другими?

7. Существовало ли взаимопонимание между педагогом и учащимися/обучающимися? В чем это проявлялось? Наблюдались ли параллельные и «последовательные» процессы: моменты синхронии в поведении учителя и учеников и моменты, когда ученики «присваивали» манеры общения учителя и ретранслировали их в общение друг с другом?

8. Как предотвращались и разрешались конфликты в общении учащихся/обучающихся друг с другом и с педагогом? Какова позиция и роль педагога? Какую роль педагог отводит развитию/гармонизации отношений учащихся/обучающихся?

Ответы на данные вопросы помогают понять, насколько рабочей, продуктивной и эффективной была атмосфера на занятии: насколько общение педагога способствовало достижению целей занятия, а также целей развития учеником и самого педагога, выходящих за пределы занятия. Важно также, что успешный педагог развивает стремление и готовность к самореализации в сотрудничестве учеников друг с другом, он выступает как образец поведения, который ученики с удовольствием перенимают, поскольку он помогает им решать и предотвращать проблемные ситуации в повседневной учебно-профессиональной сфере и жизни в целом.

В результате мы получаем многоаспектную систему, имплицитно содержащую рекомендации (будущим) педагогам, позволяющие развивать их умения учить и учиться у обучающихся и учащихся. Апробация данной схемы позволила зафиксировать наиболее значимые моменты педагогической деятельности, направить внимание начинающего и/или испытывающего трудности педагога на аспекты, позволяющие преодолеть трудности в формировании и развитии различных компонентов его умения учить: умения строить и развивать гармоничные, развивающие обучающие и воспитательные отношения с учениками (умение конструировать учебное занятие, формулировать личностно значимые и соответствующие тематике занятия цели; умение рефлексировать процессы и результаты собственной обучающей деятельности и учебной деятельности учеников; умение формировать и развивать познавательные процессы у учеников, управлять их развитием; умение формировать и развивать мотивацию учения и обучения, направлять учеников и самого себя на пути самореализации и сотрудничества; умение строить психологически безопасную, развивающую и направленную на достижение состояний эффективности и самоэффективности

дидактическую коммуникацию. Ответы на эти вопросы помогают сформулировать целостное понимание происходящего, повысить умение учить и удовлетворенность своей деятельностью вследствие развития умения учиться у учеников. Начальная и завершающая стадии анализа – рефлексия и целеполагание, которые сделают процесс развития этих умений у педагога и учащихся/обучающихся максимально насыщенным и успешным.

Выводы. Комплексная технология психологического анализа учебного занятия интегрирует разные направления исследования учебно-воспитательного взаимодействия педагога и учащихся/обучающихся на занятиях разного типа, фокусируясь на наиболее общих моментах психологически грамотного построения занятия. Использование этой и иных технологий исследования и конструирования учебных занятий, разработанных нами и другими сотрудниками Калужского государственного университета на протяжении нескольких последних десятилетий позволяют существенно оптимизировать процессы подготовки и переподготовки педагогов, а также те занятия, которые они проводят [6; 13]. Применение приведенной здесь схемы психологического анализа учебного занятия позволяет студентам и педагогам вычленить собственно психологическое содержание педагогического взаимодействия, вооружить их критериями и направить на путь развития компонентов педагогической деятельности, которые отвечают за ее успешность, гармоничность, создавая у педагога чувство эффективности и самооэффективности как осознанной, обоснованной, и многосторонней удовлетворенности общества, администрации, учеников и педагога результатами его труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бондаревская Е.В.** Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4. С. 29–36.
2. **Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А.** Как учить работать с книгой. М.: Образование, 1995. 256 с.
3. **Исследования** чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: хрестоматия / под ред. Н.Л. Карповой, Г.Г. Граник, М.К. Кабардова. М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, ПИ РАО, 2013. 432 с.
4. **Haenen J.** Piotr Gal'perin: Psychologist in Vygotsky's footsteps. Commack, New York: Nova Science Publishers, 1996. 280 p.
5. **Knowles M.S.** The modern practice of adult education from pedagogy to andragogy. Chicago, 1980. 273 p.
6. **Штейнмец А.Э., Горбачева Е.И., Филатова Г.Д., Меньшиков П.В., Фомин А.Е.** Психологические задания к педагогической практике студентов: пособие для преподавателей / под ред. А.Э. Штейнмца. М.: ВЛАДОС, 2002. 128 с.
7. **Сухомлинский В.А.** Разговор с молодым директором школы. М.: Просвещение, 1973. 204 с.
8. **Entwistle N.J.** Teaching for Understanding at University. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009. 208 p.
9. **Entwistle N., Ramsden P.** Understanding student learning. London: Croom Helm, 1983. 330 p.
10. **Marton F. & Säljö R.** Approaches to learning // The Experience of Learning / F. Marton, D. Hounsell, N.J. Entwistle (Eds.). Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997. P. 39–58.
11. **Арпентьева М.Р., Меньшиков П.В., Моисеева Т.В.** Дидактическая коммуникация: умение учиться и умение учить / под ред. М.Р. Арпентьевой. Калуга: КГУ, 2017. 353 с.
12. **Меньшиков П.В., Арпентьева М.Р.** Новые образовательные практики в контексте коммуникативного подхода // Профессиональное образование в современном мире. 2017. № 3. С. 1179–1185. DOI: 10.15372/PEMW20170306
13. **Минигалиева М.Р.** Изучение психологии и самопознание личности / под ред. Л.А. Петровской. М.: РГСУ, 2006. 205 с.
14. **Кан-Калик В.А.** Грамматика общения. М.: Роспедагентство, 1995. 108 с.

REFERENCES

1. **Bondarevskaja E.V.** [Valuable foundations of personally oriented education]. *Pedagogics*, 1995, no. 4, pp. 29–36. (In Russian)
2. **Granik G.G., Bondarenko S.M., Kontsevaya L.A.** [How to teach to work with a book]. Moscow: Obrazovanie Publ., 1995, 256 pp. (In Russian)
3. [Studies on reading and literacy in the Psychological Institute for 100 years]. Ed. N.L. Karpova, G.G. Granik, M.K. Cobbard. Moscow: Russian School Library Association Publ., 2013, 432 pp. (In Russian)

4. **Haenen J.** Piotr Gal'perin: Psychologist in Vygotsky's footsteps. Commack, New York: Nova Science Publ., 1996, 280 pp.
5. **Knowles M.S.** The modern practice of adult education from pedagogy to andragogy. Chicago, 1980, 273 pp.
6. **Shteinmetz A.E., Gorbacheva E.I., Filatova G.D., Menshikov P.V., Fomin A.E.** [Psychological tasks to pedagogical practice of students: a handbook for teachers]. Moscow: VLADOS Publ., 2002, 128 pp.
7. **Sukhomlinsky V.A.** [Conversation with the young school principal]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1973, 204 pp.
8. **Entwistle N.J.** Teaching for Understanding at University. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan Publ., 2009, 208 pp.
9. **Entwistle N., Ramsden P.** Understanding student learning. London: Croom Helm Publ., 1983, 330 pp.
10. **Marton F. & Säljö R.** Approaches to learning. In: F. Marton, D. Hounsell, N.J. Entwistle (Eds.). The Experience of Learning. Edinburgh: Scottish Academic Press Publ., 1997, pp. 39–58.
11. **Arpentieva M.R., Menshikov P.V., Moiseeva T.V.** [Didactic communication: the ability to learn and the ability to teach]. Kaluga: KSU Press Publ., 2017, 353 pp.
12. **Menshikov P.V., Arpentieva M.R.** [New educational practices in the context of communicative approach]. *Professional education in the modern world*, 2017, no. 3, pp. 1179–1185. DOI: 10.15372 / PEMW20170306 (In Russian)
13. **Minigalieva M.R.** [Study on Psychology and self-knowledge of person]. Moscow: RSSU Press Publ., 2006, 205 pp.
14. **Kan-Kalik V.A.** [Grammar of communication]. Moscow: Rospedagentstvo Press Publ., 1995, 108 pp.

Информация об авторе

Арпентьева Мариям Равильевна – доктор психологических наук, доцент, профессор, старший научный сотрудник кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (248023, г. Калуга, Россия, ул. Степана Разина, д. 22/48, e-mail: mariam_rav@mail.ru)

Принята редакцией: 02.10.2017

Information about author

Mariam R. Arpentieva – Doctor of Psychological Sc., Associate Professor, Professor, Senior Research Fellow at the Chair Psychology and Education at Tsiolkovskiy Kaluga State University (22/48 Razina str., 248023, Kaluga, Russia, e-mail: mariam_rav@mail.ru)

Received: October 2, 2017