

В.А.Зобков, Е.В.Пронина

Педагогическая психология

(курс лекций)

**Владимир
2010**

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное агентство по образованию и науке
ГОУ ВПО Владимирский государственный университет
ГОУ ВПО Владимирский государственный гуманитарный
университет

В.А.Зобков, Е.В.Пронина

Педагогическая психология
(курс лекций)

Владимир
2010

УДК 159.9

ББК 88.8

Зобков В.А., Пронина Е.В.

Педагогическая психология. Курс лекций. / 2-е изд., доп. и испр. – Владимир, Собор, 2010. – 170 с.

Рецензенты: Кашапов М.М. доктор психологических наук, профессор ГОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»;
кафедра психолого-педагогического обучения Покровского филиала Московского государственного гуманитарного университета им. М.А.Шолохова.

Курс лекций по педагогической психологии освещает современные подходы к психологическим проблемам воспитания и обучения детей и учащейся молодёжи, педагогической деятельности учителя.

Курс лекций предназначен для студентов, аспирантов, слушателей факультета психологии, изучающих дисциплину «Педагогическая психология», а также может представлять интерес для специалистов в области педагогики и психологии, для учителей общеобразовательных школ, колледжей, профессиональных учебных заведений.

ISBN 5-94002-565-8

©В.А.Зобков, Е.В.Пронина, 2010.

©Издательство «Собор», 2010.

Владимирский государственный университет, 2010.

Владимирский государственный гуманитарный университет, 2010.

Обращение к читателю

Своеобразие предлагаемого учебника состоит в том, что он вполне «адекватен» современным требованиям к курсу педагогической психологии в вузе и, кроме того, может быть использован для подготовки аспирантов к кандидатскому экзамену по специальности «Педагогическая психология», так как охватывает достаточно широкий спектр проблем: от методологии до основных направлений и видов обучения, от теоретических основ педагогической деятельности и психологии учителя и ученика до организации психологической службы в школе и в вузе.

Обстоятельные ответы на вопросы планов лекций, подбор специальной литературы из последних изданий по частным, конкретным аспектам проблем и тщательная их проработка также характеризуют этот курс лекций.

Думается, что не только теоретическая, но и «практическая» его часть (см. Приложения) будут востребованы читателями, так как представляют несомненный интерес для практикующих школьных психологов, руководителей педагогической практики в педвузе и их студентов.

Н.Г. Абрамян
кандидат психологических наук, доцент

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КУРСА.....	7
Лекция 1. Предмет и разделы педагогической психологии. Основные проблемы и актуальные задачи педагогической психологии. Психология и школа	7
Лекция 2. Сущность, организация и основные проблемы психологической службы в современной школе, вузе	13
Лекция 3. Психолого-педагогические стратегии развития образования.....	
РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ	26
Лекция 1. Психологическая сущность, структура и цели процесса обучения	26
Лекция 2. Учение, учебная деятельность. Структура учебной деятельности и факторы её целенаправленного формирования	30
Лекция 3. Проблема соотношения обучения и развития. Актуальные вопросы и трудности развивающего обучения школа 2100	36
Лекция 4. Теоретические основы обучения, построенного на психологических принципах содержательного обобщения	55
Лекция 5. Психологическая сущность и вопросы организации проблемного обучения	60
Лекция 6. Психологическая сущность и варианты программированного обучения ..	64
Лекция 7. Психологические проблемы компьютеризации процесса обучения	70
Лекция 8. Основные положения психологической концепции о поэтапном формировании умственных действий. Проблемы и возможности её практической реализации.....	82
РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ.....	85
Лекция 1. Психологическая сущность и цели процесса воспитания человека. Актуальные психологические и социально-психологические проблемы воспитания.	86
Лекция 2. Связи и различия между обучением, развитием и воспитанием. Основные психологические проблемы современной школы, пути их возможного разрешения .	91
Лекция 3. Возрастные типологические и индивидуально-психологические особенности ребёнка и их учёт в организации учебно-воспитательной работы	95
Лекция 4. Школьник как субъект учебной деятельности. Развитие мотивации учения	104
Лекция 5. Психология отношения детей и учащейся молодежи к учебной деятельности	109
Лекция 6. Психологические проблемы педагогической оценки и школьной отметки	117
Лекция 7. Основные методы психологического изучения школьника, их специфика и возможности использования в учебно-воспитательной работе.....	124
Лекция 8. Основные психологические причины низкой успеваемости школьников, психолого-педагогические средства ее преодоления	129
РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	136
Лекция 1. Основные направления психологического обеспечения эффективной педагогической деятельности.....	136
Лекция 2. Психологические особенности и компоненты педагогической деятельности	141
Лекция 3. Специфические особенности личности учителя и воспитателя.....	151
Лекция 4. Понятие о педагогических способностях учителя, их структура, связи, проблемы диагностики и целенаправленного формирования и развития	158
Лекция 5. Психологические аспекты профессионально-педагогического общения, его стили, структура и возможности целенаправленного формирования.....	168
Лекция 6. Профессиональное становление личности будущего педагога	
ПРИЛОЖЕНИЯ	194

Приложение 1	194
Ситуации выборов для изучения мотивов учебной деятельности школьников (А.К.Маркова)	194
Приложение 2	194
Приемы изучения целеполагания школьников в учении	194
Приложение 3	198
Незавершенные рассказы на школьные темы для изучения эмоциональной окраски переживания школьной ситуации	198
Приложение 4	199
Приемы изучения состояния учебной деятельности школьников (А.К.Маркова)...	199
Приложение 5	201
Примерная схема изучения личности учащегося	201
Мотивационно-самооценочный опросник (МСО) (В.А. Зобков)	204
Приложение 6	208
Примерная схема изучения классного коллектива	208
Методика Л.И. Уманского - изучение уровня развития классного коллектива	209
Методика оценки уровня психологического климата коллектива (А.Н.Лутошкин)	212
Приложение 7	215
Программа психологического наблюдения и анализа урока.....	215
Примерная схема психолого-педагогического анализа урока	216
Самоанализ урока (В.А.Зобков)	218

РАЗДЕЛ I. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КУРСА

Лекция 1. Предмет и разделы педагогической психологии. Основные проблемы и актуальные задачи педагогической психологии.

Психология и школа

План

1. Предмет педагогической психологии. Разделы и структура педагогической психологии.
2. Основные задачи и проблемы педагогической психологии.
3. Психология и школа.

Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1999.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 1997.
3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. – М., 1995.
4. Чуприкова Н.А. Системно-эволюционная парадигма современной науки и проблемы модернизации системы образования/ Психолого-педагогическая наука в практике современного образования. - М.:ПЕРСЭ 2004.-с.6-11.
5. Немов Р.С. Психология. В 3-х кн. Кн.2. – М., 1995.
6. Педагогическая психология. Под ред. Ключевой Н.В. – М., 2003.
7. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов–на–Дону, 2003.
8. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М., 1998.
9. Турчин А.С. Введение в педагогическую психологию. – Иваново, 2004.

1. Предмет педагогической психологии. Разделы и структура педагогической психологии

Педагогическая психология – это самостоятельная отрасль психологической науки (общепсихологического знания), изучающая психологические закономерности и механизмы образовательной деятельности с целью повышения эффективности труда учителя и учащихся.

Эффективность образовательной деятельности зависит от согласованности ряда факторов, находящихся в единстве и взаимообусловленности: 1) чему обучают, 2) кто и как обучает, 3) кого обучают (В.А. Крутецкий).

Педагогическая психология ориентирована на психологическое обеспечение образовательного процесса, что предполагает выявление и конструирование эффективных методов работы психологов образовательного учреждения и педагогов с образовательной практикой.

Предметом педагогической психологии являются факты, механизмы, закономерности и условия, обеспечивающие образовательный процесс.

Существуют различные трактовки ***предмета педагогической психологии***.

1. *Ананьев Борис Герасимович* - педагогическая психология представляет пограничную комплексную область знания, которая занимает определенное место между психологией и педагогикой и

является сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений.

2. *Талызина Нина Федоровна* – ориентируясь на теорию поэтапного формирования умственных действий Петра Яковлевича Гальперина, **предмет педагогической психологии** определяет как процесс учения, который включает в себя его структуры, характеристики, закономерности протекания, возрастные и индивидуальные особенности учащегося, условия, дающие наибольший эффект развития. При этом объектом педагогической деятельности являются процессы учения и воспитания, а предметом – ориентировочная часть деятельности учащегося.
3. *Петровский Артур Владимирович*, подчеркивая неразрывную связь возрастной и педагогической психологии, считает, что **предмет педагогической психологии** – это изучение психологических закономерностей обучения и воспитания. С его точки зрения, педагогическая психология изучает вопросы управления процессом обучения, формирование познавательных процессов, отыскивает надежные критерии умственного развития, определяет условия, при которых оно достигается, рассматривает взаимоотношения между учащимися, а также между преподавателем и учащимся.
4. *Зимняя Ирина Алексеевна* подчеркивает многоплановость **предмета педагогической психологии**: с помощью фактов, механизмов и закономерностей освоения социокультурного опыта человеком идет процесс изменения его интеллектуального и личностного развития как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом.

Границы предмета педагогической психологии постоянно раздвигаются благодаря экспериментальным и теоретическим исследованиям. В последние годы предмет педагогической психологии трактуют расширенно, добавляя в качестве областей исследования психологические характеристики образовательного процесса в единстве учебной деятельности ученика и педагогической деятельности учителя как равноправных субъектов.

На современном этапе педагогическая психология все более дифференцируется на **психологию высшей школы** – высшего образования (Н.В. Кузьмина; М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович; А.В.Петровский; С.Д.Смирнов), **педагогическую психологию школьного обучения**, к чему традиционно относятся все предшествующие работы в этой области, и **психологию профессионального образования**.

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

Отечественная педагогическая психология изучает психологические механизмы управления обучением (Н.Ф.Талызина, Л.Н.Ланда и др.), образовательным процессом в целом (В.С.Лазарев и др.), управление

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

Педагогическая психология ориентирована на психологическое обеспечение образовательного процесса, что предполагает выявление и конструирование эффективных методов работы психолога и педагога с образовательной практикой.

В традиционном понимании предмет педагогической психологии включает психологию обучения, психологию воспитания и психологию учителя.

Все разделы педагогической психологии взаимосвязаны. При этом некоторые авторы включают обучение в состав воспитания как его органичную часть, имея в виду умственное воспитание, другие рассматривают и обучение и воспитание как две равноправные стороны общевоспитательной деятельности учащегося.

В отечественной психологической науке, начиная с Л.С. Выготского, не только признается ведущая роль обучения в психологическом развитии ребенка, но и исследуются условия и психологические особенности организации и использования обучения в целях гуманного и в то же время эффективного развития личности обучаемого.

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

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

Очевидно, что данная структура расширяет область исследования педагогической психологии и в то же время, по сути, остается традиционной (психология обучения, психология воспитания, психология педагогической деятельности учителя).

Психология педагогической деятельности исследует структуру деятельности педагога, особенности его личности и общения, этапы и закономерности его профессионализации. Особое внимание уделяется взаимоотношениям внутри педагогического коллектива, причинам и способам снятия конфликтных ситуаций. Разрабатываются технологии, позволяющие обеспечить профессиональное и личностное развитие

педагогов, создать оптимальные условия для их взаимодействия, снизить профессиональное и личностное «выгорание» педагога

Психология обучения: изучает закономерности протекания процесса обучения, особенности формирования учебной деятельности, вопросы ее мотивации, особенности формирования познавательных процессов на уроке, роль педагога в развитии творческого потенциала и позитивной «Я-концепции» ребенка. В рамках психологии обучения дается психологический анализ форм и методов обучения, направленных на формирование ЗУНов и обеспечивающих развитие психически здоровой личности.

Психология воспитания: изучает закономерности формирования личности на разных возрастных этапах, рассматривает влияние ближнего и дальнего социального окружения на развитие ребенка выявляет и проектирует оптимальные способы взаимодействия участников образовательного процесса.

2. Основные задачи и проблемы педагогической психологии

Общая задача педагогической психологии: изучение и описание психологических особенностей и закономерностей интеллектуального и личностного развития человека в разных условиях образовательного процесса.

Основные задачи педагогической психологии (учебник под ред. Ключевой Н.В.):

- исследование механизмов и обеспечение условий, необходимых для полноценного психического развития учащихся и формирования их личности на каждом возрастном этапе;
- выявление и проектирование социально-педагогических условий, максимально содействующих личностному развитию, самоопределению и саморазвитию субъектов образовательного процесса;
- создание методического инструментария, позволяющего выявить и спрогнозировать особенности интеллектуального и личностного развития ребенка;
- изучение психологических особенностей участников образовательного процесса (родители, учителя, администрация образовательного учреждения) и механизмов их влияния на ребенка;
- разработка концептуальных подходов к деятельности психологической службы образования, обеспечение ее эффективными методами работы, создание научно обоснованной и практико-ориентированной системы подготовки психологов образования.

Проблемы педагогической психологии (Немов Р.С.) таковы:

- проблема нахождения и максимально возможного использования для развития каждого сензитивного периода в жизни ребенка: очень сложно точно определить признаки начала сензитивного периода, а также комплексы психологических качеств ребенка, которые могут формироваться и развиваться в пределах того или иного сензитивного периода;

- проблема связи, существующей между сознательно организуемым педагогическим воздействием на ребенка и его психологическим развитием: ведет ли обучение и воспитание развитие за собой или ребенок приобретает в результате него только определенный комплекс ЗУН, которые не определяют собой, ни его интеллектуальное ни моральное развитие; всякое ли обучение способствует развитию или только проблемное или развивающее; влияет ли обучение на созревание;
- проблема общего и возрастного сочетания обучения и воспитания: чему отдать предпочтение в каждый конкретный период жизни ребенка – обучению или воспитанию – и как определить, в чем в данный момент его жизни ребенок более всего нуждается (в когнитивно-интеллектуальном или личностном развитии); каким образом в едином педагогическом процессе объединить воспитательные и обучающие воздействия для того, чтобы они взаимодополняли друг друга и совместно стимулировали развитие;
- проблема системного характера развития ребенка и комплексности педагогических воздействий: по каким законам развивается система психологических качеств ребенка и в чем состоят ключевые воздействия на нее – такие, от которых зависит переход системы, в целом, на более высокий уровень системного развития;
- проблема связи созревания и обучения, задатков и способностей генотипической и средовой обусловленности развития психологических характеристик и поведения ребенка: как генотип и среда отдельно и совместно воздействуют на психологическое и поведенческое развитие ребенка;
- проблема психологической готовности детей к сознательному воспитанию и обучению: что означает готовность: в смысле наличия у ребенка задатков или уже развитых способностей к воспитанию и обучению, то ли в смысле наличного уровня развития и зоны ближайшего развития ребенка, то ли в смысле достижения определенной ступени интеллектуальной и личностной зрелости. Трудности психодиагностики готовности ребенка к обучению и воспитанию;
- проблема педагогической запущенности ребенка – это неспособность к усвоению педагогических воздействий и ускоренному развитию, вызванная преходящими, устранимыми причинами (например, на более ранних этапах своего развития ребенка плохо обучали и воспитывали): как отличить безнадежно отставшего в развитии ребенка от педагогически запущенного, чтобы, создав последнему социально-психологические благоприятные условия, ликвидировать его отставание в развитии;
- проблема обеспечения индивидуализации обучения: необходимость научно обоснованного деления детей по группам на основе имеющихся у них задатков и способностей и применения к каждому

ребенку таких программ и методов обучения или воспитания, которые лучше всего подходят к его индивидуальным особенностям.

3. Психология и школа

Одной из основных целей образования является развитие интеллекта учащихся. Основной упрек общества в адрес школы состоит в том, что школа перегружает головы учеников ненужными знаниями, не давая им развития, не стимулируя в должной мере их способностей.

Беда нашей школы, отмечает Н.А. Чуприкова (2004), в том числе и высшей, это лоскутность, отрывочность, бессистемность знаний. Ещё К.Д. Ушинский говорил, что хуже хаоса то мёртвое состояние идей, когда они лежат в голове, как на кладбище, не зная о существовании друг друга. Мысль К.Д. Ушинского, отмечает Н.А. Чуприкова, вполне современна, т.к. согласно синергетике, хаос содержит в себе потенции развития, тогда как никакой конгломерат несвязных между собой элементов такими потенциями не обладает.

В настоящее время утверждают, что задача школы это не вооружение человека суммой знаний, умений и навыков, а воспитание развитой личности, способной к дальнейшему развитию и саморазвитию. Вероятно, не следует противопоставлять знания, умения и навыки понятию развития, так как это единый процесс обучения и воспитания подрастающего поколения, который должен быть системно организован. Только системно организованный процесс обучения и воспитания личности может сформировать у учащегося потребность к построению программ индивидуального развития и саморазвития, сформировать ответственность за результаты учебной деятельности, поведения.

Именно возможности самостоятельного пополнения и обновления знаний, самодиагностики, самооценивания и саморазвития, самокоррекции в значительной мере подготавливают молодого человека к жизни в современном быстро меняющемся мире. Переориентация школьного обучения на развитие и саморазвитие учащихся означает осуществление школьного обучения на основе психологических знаний, переход на планирование, построение и контроль над учебно-воспитательным процессом «от ученика», под углом зрения задач и перспектив его развития.

В педагогической и возрастной психологии имеется много фундаментальных разработок в этом направлении, накоплен большой практический опыт прогрессивно думающих учителей о путях развития учащихся в современных условиях обучения, который необходимо активно внедрять в практику обучения детей и учащейся молодежи, чтобы этот материал мог стать подспорьем в работе педагога. Наряду с этим необходимы комплексные системные психологические, психолого-педагогические и педагогические исследования закономерностей умственного и личностного развития и усвоения знаний в рамках современной универсальной системно-эволюционной парадигмы.

Лекция 2. Сущность, организация и основные проблемы психологической службы в современной школе, вузе

План

1. Цели и задачи психологической службы образования. Содержание работы.
2. Основные виды деятельности практического психолога образования.
3. Права и обязанности психолога. Документация психолога.
4. Этические принципы работы психолога.

Литература

1. Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации. Приложение к приказу Минобразования России от 22.10.99.г. № 636. – Школьный психолог. – Ноябрь. – 1999. – № 43.
2. О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования в РФ. Решение коллегии Министерства образования РФ от 29 марта 1995 г. – № 7/1. – Вестник образования 7/ 95. – С.3.
3. Практическая психология образования. Под ред. И.В.Дубровиной. – М., 1997.

1. Цели и задачи психологической службы образования. Содержание работы.

Психологическая служба образования – один из важнейших компонентов целостной системы образования страны. «Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации» рассматривает цели и задачи службы, организацию деятельности, основные направления и обеспечение деятельности службы.

Основной целью психологической службы образования является обеспечение психологического здоровья детей дошкольного и школьного возрастов. Психологическое здоровье предполагает здоровое психическое, основу которого составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах его детства.

Основным условием нормального психосоциального развития ребенка (помимо здоровой нервной системы) признается спокойная и доброжелательная обстановка, создаваемая благодаря постоянному присутствию родителей или замещающих их лиц, которые внимательно относятся к эмоциональным потребностям ребенка, беседуют и играют с ним, поддерживают дисциплину, осуществляют необходимое наблюдение и обеспечивают семью необходимыми материальными средствами.

Основные задачи службы образования:

- реализация в работе с детьми возможностей, резервов развития каждого возраста;
- развитие индивидуальных особенностей детей – интересов, способностей, склонностей, чувств, отношений, увлечений, жизненных планов и др.;

- создание благоприятного для развития ребенка психологического климата (в детском саду, интернате, школе и пр.), который определяется, с одной стороны, организацией продуктивного общения детей со взрослыми и сверстниками, с другой – созданием для каждого ребенка на всех этапах онтогенеза ситуаций успеха в той деятельности, которая является для него личностно значимой;
- оказание своевременной психологической помощи и поддержки как детям, так и их родителям, воспитателям, учителям.

Основным средством достижения главной цели психологической службы образования являются создание и соблюдение психологических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка.

Структура службы.

Психологическая служба образования создается как единая система в масштабах города, области, региона, а в перспективе – всей страны.

В самом общем виде структура включает три звена: практический психолог (или группа психологов) в образовательном учреждении, районный кабинет психологической службы, Центр психологической службы образования; на федеральном уровне – отдел психологической службы Министерства образования и науки России (2).

В содержание работы психологической службы образования входит изучение и развитие способностей, склонностей, интересов детей с учетом особенностей их возраста и специфики образовательного учреждения – детского сада, школы, интерната, детского дома и пр.

2. Основные виды деятельности практического психолога образования

Основными видами деятельности детского психолога являются: психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическое консультирование, психологическая диагностика, психологическая коррекция.

В любой конкретной ситуации каждый род работы может быть основным в зависимости от той проблемы, которую решает психолог, и от специфики того учреждения, где он работает.

Психологическое просвещение – это приобщение взрослых – воспитателей, учителей, родителей – и детей к психологическим знаниям.

Основной смысл психологического просвещения заключается в том, чтобы знакомить воспитателей, учителей и родителей с основными закономерностями и условиями благоприятного психического развития ребенка; популяризировать и разъяснять результаты новейших психологических исследований; формировать потребность в психологических знаниях, желание использовать их в работе с ребенком или в интересах развития собственной личности; знакомить учащихся с основами самопознания, самовоспитания; достичь понимания необходимости практической психологии и работы психолога в детском учебно-воспитательном учреждении.

Психологическая профилактика – это специальный вид деятельности детского психолога, направленный на сохранение, укрепление и развитие психологического здоровья детей на всех этапах дошкольного и школьного детства.

Психологическая профилактика предполагает ответственность за соблюдение в детском образовательном учреждении (д/с, школа, интернат, детский дом, лицей, колледж и пр.) психологических условий, необходимых для полноценного психического развития и формирования личности ребенка на каждом возрастном этапе; своевременное выявление таких особенностей ребенка, которые могут привести к определенным сложностям, отклонениям в его интеллектуальном и эмоциональном развитии, в его поведении и отношениях; предупреждение возможных осложнений в связи с переходом детей на следующую возрастную ступень.

Психолого-педагогическое консультирование. Консультативная работа в детском саду, школе имеет принципиальное отличие от той, которую осуществляет психолог в районных или иных консультациях по вопросам обучения и воспитания детей и школьников. Специфика психологического консультирования в детских садах, школах, детских домах и др. заключается в том, что оно сосредоточивается на решении профессиональных проблем. В процессе консультации рассматривается только то, что имеет отношение к решению главной задачи психологической службы образования, - максимально содействовать психическому и личностному развитию каждого школьника. Администрация образовательного учреждения, воспитатели, учителя, родители, другие люди получают консультацию постольку, поскольку имеют отношение к ребенку. Их проблемы рассматриваются только в связи с проблемами детей, а не сами по себе.

Психолого-педагогическая диагностика. Задача психодиагностики – дать информацию об индивидуально-психологических особенностях детей, которая была бы полезна им самим и тем, кто с ними работает, - учителям, воспитателям, родителям.

Диагностика в педагогической практике решает следующие *задачи*: прослеживает результативность работы учащихся и учителя; выступает как инструмент формирования. Ведущие функции диагностики педагогического процесса включают установление обратной связи; оценку результативности; воспитательно-побуждающее воздействие; коммуникацию, позволяющую обмениваться информацией; конструирование (на основе диагноза можно проектировать личность учащихся); прогноз как предсказание будущего развития, интеллектуального или личностного роста, профессиональной направленности учащихся.

Психологическая коррекция – определенная форма психолого-педагогической деятельности по исправлению таких особенностей психического развития, которые по принятой в возрастной психологии системе критериев не соответствуют гипотетической «оптимальной»

модели этого развития, норме или, скорее, возрастному ориентиру как идеальному варианту развития ребенка на той или иной ступени онтогенеза.

Все перечисленные виды работ на практике существуют только в единстве, во взаимодействии.

3. Права и обязанности психолога. Документация психолога

Права психолога:

- самостоятельная выработка собственной концепции, выполнение профессиональных обязанностей (свое видение);
- психолог имеет право принимать участие во всех видах деятельности организации;
- вырабатывать рекомендации психологического характера администрации и другим структурам, обратившимся за помощью;
- поддерживать профессиональные связи с разными структурами, лицам, которые способствуют выполнению ваших профессиональных задач;

Обязанности психолога:

- руководствоваться законом Российской Федерации «Об образовании», законодательством РФ, нормативными документами Министерства образования РФ, Положением о психологической службе образования;
- рассматривать вопросы и принимать решения строго в границах своей профессиональной компетенции;
- знать новейшие достижения психологической науки;
- препятствовать проведению психопрофилактической, психокоррекционной и др. видов работ некомпетентными лицами, не обладающими соответствующей профессиональной подготовкой;
- в решении всех вопросов исходить из интересов ребенка, задач его полноценного психического развития;
- оказывать необходимую и возможную помощь работникам образования региона, администрации;
- хранить профессиональную тайну, не распространять сведения, полученные в результате диагностической, консультативной работы;
- вести запись и регистрацию всех видов работ по установленной форме.

Критерии деятельности психолога:

- профессионализм: стаж практической работы, разряд, переподготовка, участие в семинарах, наличие статей и собственных разработок;
- результативность: количество сделанного в соответствии с главной целью работы;
- эффективность деятельности.

Документация психолога.

План работы. Заключение по результатам диагностики. Журнал консультаций. Журнал учета групповых форм работы. Индивидуальные карты. Карта психолого-медико-социальной помощи ребенку. Программа работы педагога-психолога с группой. Результаты психологической работы. Коррекционная работа (обязательна для учреждений специального образования). Программа коррекционно-развивающих занятий. Наличие

авторских программ, если по ним работаете. Аналитический отчет за год о проделанной работе.

4. Этические принципы работы психолога

К этическим принципам психолога могут быть отнесены следующие:

- вторгаясь во внутренний психический мир другого человека, соблюдать правило профессии «человек - человек» - «не навреди – ни делом, ни словом, ни мыслью».
- Полная добровольность участия человека в любых психологических мероприятиях.
- В общении с ребенком обращаться, прежде всего, к мотивационно-смысловой сфере личности ребенка. Помочь ему (ребенку) самому находить выход из своих проблем, самостоятельно принимать решения. Укреплять у ребенка чувство причастности и личной ответственности за свои действия, поступки и судьбу в целом.
- Защита результатов психодиагностики от посторонних лиц. Диагноз и прогноз должен быть предметом профессиональной тайны психолога и может сообщаться конфиденциально только лицам, имеющим прямое отношение к работе с данным ребенком.
- Кодирование, дозировка и педагогическая интерпретация психологической информации.
- Владеть культурой диагностического обследования. Делать только то, что умеете делать.
- Использовать в работе только валидные, надежные и репрезентативные психодиагностические методики. Психологический диагноз не может ставиться после применения одной методики, а требует сочетания ряда методик, продолжения обследования во времени и, еще лучше, сопоставление мнения нескольких экспертов.
- В своих интерпретациях и рекомендациях воздерживаться от оценочных суждений, создавая для ребенка атмосферу психологической безопасности.

Лекция 3. Психолого-педагогические стратегии развития образования

План

1. Психолого-педагогические парадигмы развития образования.
2. Принципы и условия гармонизации образования.

ЛИТЕРАТУРА

Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М., Политиздат, 1991.

Гессен СИ. Основы педагогики. М., 1995.

Гессен СИ. Педагогические сочинения. Саранск, 2001.

Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования. М., 2001.

Словарь современных понятий и терминов. М., 2002.

Соловьев В. Оправдание добра. Соч. в 2 т. Т. 1. М., 1988.

Ямбург Е.А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования.- Психолого-педагогическая наука в практике современного образования: Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. В 2-х ч. Ч.1.-М.,2004, с.12-30.

1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПАРАДИГМЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Общеизвестно, что нет ничего более практичного, чем хорошая теория. Признать современные теоретические подходы к стратегии развития образования избыточными, как отмечает Е.А. Ямбург, означает на практике рано или поздно увидеть современную школу взорванной изнутри неистребимыми противоречиями.

В настоящее время борющиеся между собой педагогические течения именуются новомодным словом парадигмы.

Парадигма — это исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения, методов исследования, господствующих в течение определенного исторического периода в науке.

Парадигма — ведущая концептуальная идея, определяющая направление и характер грядущих преобразований. Не случайно сегодня в одном из словарей читаем: смена образовательной парадигмы — изменение системы образования (Словарь современных понятий и терминов, 2002).

Другое определение: теория, выражающая важные, существенные черты действительности.

Е.А. Ямбург отмечает, что дискуссия, развернувшаяся сегодня вокруг реформирования российской школы, отражает столкновение четырех педагогических парадигм:

- когнитивно-информационной (в привычном восприятии более известной, как знаниевая, хотя это не вполне точно);
- личностной;
- культурологической;
- компетентностной.

Прежде чем давать характеристику каждой из них, следует обратить внимание на два важных обстоятельства.

Во-первых, как явствует из приведенных выше определений, каждая из парадигм отражает лишь часть действительности, что никогда не сможет заменить целого.

Во-вторых, любая педагогическая парадигма неизбежно фиксирует доминирующие представления о том, что считать главным итогом и

результатом образования. Исходя из этой ведущей концептуальной идеи, и определяется направление и содержание грядущих преобразований.

Когнитивно-информационная парадигма исходит из устойчивых представлений о необходимости передачи ребенку максимального количества из всех накопленных человечеством знаний, умений и навыков. Трактует направленность учебно-воспитательного процесса совершенно определенным образом, ориентируя учителей на предметные программы, фиксированные, поддающиеся оценке, результаты, селективный отбор многообещающих детей с их последующим углубленным обучением. Желания, потребности личности ребенка здесь, как правило, не учитываются.

Когнитивно-информационная или знаниевая парадигма образования опирается на мощную традицию, восходящую еще к Аристотелю, многократно усиленную позитивизмом и рационализмом нового времени.

Е.А. Ямбург указывает на необходимость помнить, что в рамках этого течения выросли сотни поколений педагогов, достаточно комфортно и привычно себя чувствующих в узко предметной сфере, ориентированных на передачу ребенку основ своей и только своей науки, а также на постоянное отслеживание фиксированных в оценках результатов ее усвоения.

Столетиями складывалось так, что результаты деятельности самого педагога оценивались исходя из результатов обучения его учеников. Эта устойчивая практика сохраняется, за редким исключением, и по сей день.

Серьезные педагоги и психологи давно поставили диагноз когнитивно-информационной парадигме образования как дезадаптивной для ребенка, стрессово-опасной, приводящей к дидактогенным неврозам.

Личностная парадигма. Центр тяжести переносится с интеллектуального на эмоциональное и социальное развитие ребенка. В коллективах, придерживающихся этой педагогической парадигмы, за учениками внимательно наблюдают, обсуждают их личностный рост и развитие, много внимания уделяют интересам и проблемам учащихся. Преподаватели затрачивают много усилий на отбор методов и постановку целей, которые они стараются приспособить к индивидуальному развитию каждого ребенка. Производится сравнительный анализ успехов ученика в свете его предыдущих достижений. Образование в такой педагогической парадигме обретает более широкое основание. Ученик рассматривается как личность, которая сама может выбирать такой путь обучения, который поможет достичь ей лучших результатов. Нередко границы учебных предметов размываются, обучение идет по областям знаний, делается попытка связать различные области знаний и реальную практику. Результаты таких попыток: проективное обучение, тематическое обучение, обучение по интересам. Учебный материал планируется и преподносится таким образом, чтобы помочь ребенку как можно эффективней взаимодействовать с окружающим миром за стенами школы.

Выбор учеником какой-либо специализации — гуманитарной или технической — отсрочивается, пока он сам не поймет, что его привлекает больше. При таком подходе нормы и требования, предъявляемые к учащимся, не могут быть жестко фиксированы.

Однако, как отмечает Е.А. Ямбург, в чистом виде личностная парадигма образования также дезадаптивна как и когнитивно-информационная, но по другим основаниям. Даже на благоустроенном Западе задачи «свободной школы» приходят в противоречие с требованиями итоговых экзаменов, а поколения американских детей, выращенных «по Споку», далеко не во всем отвечают жестоким требованиям современного прагматического общества.

Противоречия между двумя вышеозначенными образовательными парадигмами носят преимущественно социально-педагогический характер. Причем в споре между ними доминируют все-таки не социальные, а педагогические аргументы, отражающие различные представления о наилучших путях развития и обучения ребенка.

Культурологическая парадигма, не оспаривая необходимости вооружения детей положительными знаниями и умениями, помогающими выжить в быстро меняющемся мире, возвращает учителя к главному, сокровенной задаче формирования личности ребенка. Но в отличие от личностной парадигмы, не фетишизирует свободное воспитание, рассматривает свободу и принуждение как взаимодополняющие друг друга начала, считая полное отрицание принуждения в образовании отрицанием культуры. Свою главную задачу видит в передаче ценностей культуры следующим поколениям, которые, в силу разных причин, могут, между прочим, и не осознавать необходимости в этом. Отсюда и неизбежные элементы педагогического принуждения.

Компетентносная парадигма вырастает из прагматической, когнитивно-информационной парадигмы образования. Но в отличие от нее, осознает невозможность и бессмысленность бесконечного расширения передаваемой следующим поколениям информации, которая, с одной стороны, нарастает лавинообразно, а с другой — устаревает каждые 3 — 4 года.

Настаивает на том, что ожидаемым результатом образовательного процесса является не система знаний, умений и навыков, а набор заявленных государством ключевых компетенций, без которых невозможна деятельность современного человека в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах. Компетентносная парадигма нацелена на усиление практической ориентации и инструментальной направленности общего среднего образования. Стремится подготовить человека умелого и мобильного, владеющего не набором фактов, а способами и технологиями их получения.

Е.А. Ямбург отмечает, что новый, пробивающий себе дорогу, компетентносный подход делает резкий крен в сторону решения острых

социально-экономических проблем. Вопрос ставится, что называется, ребром: не обеспечим подготовку ученику по основным направлениям информационных технологий, не дадим базовых навыков, обеспечивающих социальную адаптацию (экономика, право, основы политической системы, менеджмент, социология и т.п.), не обучим хотя бы одному иностранному языку на уровне функциональной грамотности — получим социальных инвалидов. Не подготовим людей, способных жить и трудиться в соплеменных условиях, характеризующихся процессом глобализации, — навсегда расстанемся с надеждой получить иное достойное качество жизни, хотя бы для своих детей и внуков. Только безответственный педагог может позволить себе с порога отвергать прагматические резоны сторонников компетентностного подхода. Россия в который раз делает отчаянную попытку модернизации, стремясь стать вровень с развитыми странами. Модернизация страны невозможна без выхода российской школы на новое качество образования. Но именно качество образования понимается сегодня слишком по-разному адептами разных педагогических течений.

Компетентностная парадигма, вырастая из традиционной, когнитивно-информационной, вступает с ней же в неизбежное противоречие. Давно очевидно, что объемные показатели нынешнего общего образования уже превосходят все разумные пределы. Следовательно, для нового содержания образования необходимо «расчистить место», куда это новое содержание образования может быть привнесено. Но где те надёжные критерии, которые позволяют отобрать содержание учебного материала с точки зрения его необходимости и достаточности для обеспечения формирования ключевых компетенций учащихся? Так что у сторонников педагогического традиционализма (назовем их так) есть свои серьезные основания опасаться слишком поспешного укрепления связи школы с жизнью по облегченному сценарию, предполагающему усиление практической ориентации и инструментальной направленности общего среднего образования.

Легко заметить, что каждая из вышеперечисленных парадигм может иметь свой вектор в модернизации содержания образования, определить стратегию его развития. Все зависит от базовых ценностей и исходных установок реформаторов. В реальной педагогической практике в условиях вариативного образования каждая конкретная школа на свой страх и риск самостоятельно выбирает ведущую концептуальную идею. Так появляются культурологические лицеи, лицеи информационных технологий, школы самоопределения и т.п. Но самостоятельный выбор школами педагогических парадигм не снимает проблему их гармонизации поскольку:

- Во-первых, каждая из ведущих концептуальных идей имеет серьезные базовые основания, является укорененной в культуре, ориентирует ребенка на необходимые ценности и смыслы. Поэтому ни

одна из них, на наш взгляд, не может быть полностью иллюминирована из образовательного процесса.

- Во-вторых, гипертрофия одной из образовательных парадигм чревата серьезным перекосом в развитии личности ребенка.

- В-третьих, специализация, вполне допустимая на завершающих этапах обучения, когда учащиеся подготовлены к сознательному выбору жизненной карьеры в широком смысле этого слова, не снимает проблемы выстраивания целостной стратегии развития образования на всех этапах обучения и развития ребенка.

- В-четвертых, существуют объективные пределы вариативного образования, продиктованные государственной и социальной задачей сохранения единого образовательного пространства.

- И, наконец, поскольку в сложном, дифференцированном обществе нет, и в принципе не может быть единой идеологии, любой перекокс в стратегии развития образования болезненно переживается в социуме. Вот почему споры вокруг проблем реформирования образования неизбежно приобретают ярко выраженный политический оттенок и рождают взаимное напряжение.

Очевидно, что механическое манипулирование учебными планами и сетками часов не решает задачи реформирования образования, а содержательное обсуждение государственных стандартов в конечном итоге выходит на ту же проблему: гармонизация образовательных парадигм.

Рассмотрев в самом общем виде противоречия между четырьмя парадигмами образования, Е.А. Ямбург приходит к следующим выводам:

- Каждая из них, как уже отмечалось выше, схватывает существенную часть действительности и отражает насущные потребности общества в целом и образования в частности.

- Ни одну из образовательных парадигм нельзя полностью игнорировать и не брать в расчет при разработке стратегии развития образования.

- Неясность данного вопроса в педагогической теории и практике будет неизбежно подталкивать к субъективным, волюнтаристским, конъюнктурным решениям, дестабилизируя школу.

- В философском плане в основе конфликта педагогических парадигм лежит столкновение ценностей, приводящее к разным представлениям о целях, смыслах и конечных результатах образования. А в конечном итоге — к разным базовым моделям образования. Поскольку все ценности противоречат друг другу, окончательное решение в пользу одной из педагогических стратегий не представляется возможным.

- Невозможность окончательного решения не означает невозможности компромисса, но напротив, требует смягчения столкновений, сбалансированности подходов, постоянного поддержания хрупкого равновесия.

- Таким образом, центральной проблемой образования является поиск путей кооперации между всеми педагогическими парадигмами.

- Гармонизация образовательных парадигм может и должна стать основной стратегией развития образования и одновременно его (образования) стабилизирующим фактором.

2. ПРИНЦИПЫ И УСЛОВИЯ ГАРМОНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.

К ведущим принципам гармонизации образования, по мнению Е.А. Ямбург, можно отнести следующие:

- Принцип педагогического плюрализма: признание равноправного, партнерского сосуществования всех образовательных парадигм и вытекающих из них педагогических практик. (Среди них нет плохих или хороших, поскольку каждая схватывает какую-то существенную часть действительности).

- Принцип преодоления односторонности, предполагающий трезвое осознание сильных и слабых сторон каждой из ведущих образовательных идей.

- Принцип взаимного дополнения, предполагающий, что на каждом этапе развития личности ребенка оптимальное сочетание подходов будет различаться, но при этом оно должно тщательно продумываться, обосновываться и соответствующим образом технологически обеспечиваться.

- Принцип нахождения полей пересечения, позволяющий, с одной стороны, увидеть общие для разных парадигм сферы приложения, а с другой — правильно определить удельный вес каждой из них в решении конкретной педагогической задачи.

- И, наконец, принцип иерархичности образовательных парадигм, предполагающий выстраивание приоритетов, как для всего непрерывного образовательного процесса в целом, так и для его конкретных, локальных отрезков.

Следует заметить, что ни один из принципов, названных выше, не действует изолированно, в отрыве от всех других, а потому в фокусе внимания должна постоянно находиться сложная диалектика их взаимоотношений.

Не вызывает сомнений, что для единого, непрерывного образовательного процесса, который, разумеется, не ограничивается относительно коротким отрезком школьной жизни, среди всех обозначенных выше образовательных парадигм приоритетной является культурологическая.

- Во-первых, она наиболее полно выражает глубинные, конечные цели образования, позволяет подняться над сиюминутными, конъюнктурными соображениями, пусть даже и продиктованными честным прагматизмом.

- Во-вторых, вытекающий из культурологической парадигмы ценностный взгляд на качество образования помогает правильно расставить акценты при отборе его содержания, а при выборе методов и

способов обучения и развития ребенка руководствоваться исключительно личностными, гуманистическими подходами.

- В-третьих, нельзя не заметить, что даже пресловутые «ключевые компетенции» вырастают ни откуда-нибудь, а из той же культуры.

Иными словами, в основании всех трех парадигм: когнитивно-информационной, компетентностной и личностной лежит культурологическая.

Таким образом, заключает Е.А. Ямбург, если мы добиваемся, построения целостного образовательного процесса на ценностных основаниях, культурологическую парадигму следует признать ведущей и доминирующей. Культурологическая парадигма не только не противоречит личностно-ориентированной педагогике, но является ее глубинной, сокровенной иной сутью.

Педагогика культуры, исповедующая аксиологический подход, самой своей сутью нацелена на формирование ядра личности — той высшей инстанции, которая дает согласие на победу определенного мотива. В конечном итоге, волевое самостоятельное решение зависит от направленности человека на выбранные им ценности. Вот почему культурологическая парадигма образования по самому большому счету не может не быть лично-ориентированной. Разумеется, из сказанного не следует, что мотивы, потребности и интересы ребенка можно игнорировать. Но слепо идти вслед за ними - не профессионально, утверждает Е.А. Ямбург.

Ниже рассмотрим композицию педагогических парадигм в основной школе.

Культурологическая парадигма, выступая в основной школе в своем явном, открытом, в отличие от детского сада и начальной школы, виде — доминирует, определяя цели, смыслы и ценности образования, расставляя приоритеты в отборе его содержания.

Когнитивно-информационная, ведомая культурологической, обеспечивает конкретное наполнение этого содержания, придавая учебному процессу упорядоченность, стройность и последовательность.

Личностная — отвечает за горизонтальную дифференциацию, приводя содержание образования, методы и формы работы с учащимися в соответствие с их реальными учебными возможностями, способностями и наклонностями.

Компетентностная — обеспечивает инструментальную поддержку всех трех выше названных парадигм. Между прочим, идея разумного баланса, лежащая в основе парадигматической кооперации, позволяет более взвешенно подойти к одному из самых тонких вопросов педагогики: развитию творческих способностей учащихся. Наметившийся в последние годы перекос в сторону фетишизации творчества в школе вполне объясним выходом из тоталитарной клетки, где творчество, мягко говоря, не поощрялось. При этом как-то забывается, что качество жизни на девяносто процентов обеспечивается не творчеством, а четким и точным

исполнительством, с которым в отечестве нашем по-прежнему не все обстоит благополучно.

С.И. Гессен предупреждал о том, что преждевременное насаждение творчества в школе представляется весьма сомнительным.

Суммарно его позиция по этому вопросу выглядит следующим образом: «Творчество включает в себя способность мужественного и неуклонного преследования устойчивых и, вообще говоря, отдаленных целей. Поэтому урок, т.е. работа, направленный на осуществление таких устойчивых и отдаленных, но другими поставленных целей, является необходимой переходной ступенью на пути от игры к творчеству. Прежде чем осуществлять поставленные себе самим цели, человек должен научиться вообще самостоятельно осуществлять цели деятельности, хотя бы эти цели и были предписаны ему другими...»

А столь модное в последнее время упование на безоглядное творчество вкупе с избыточным педоцентризмом создают лишь иллюзию воспитания человека к свободе, ибо, как точно было замечено философом Г. Померанцем, свобода есть образ жизни мастеров, а не босяков. В этом контексте гармонизация образовательных парадигм выступает в роли своеобразного инструмента наладки всего учебно-воспитательного процесса, не позволяющего ему сбиться, как в сторону умертвляющей мозг и душу ребёнка механической работой, так и в расплывчатую приблизительность, ничего общего не имеющую с подлинной компетентностью.

Поставив перед собой задачу парадигмально осмыслить педагогическую реальность с содержательно-педагогической точки зрения, Е.А. Ямбург приходит к выводу о неизбежной ограниченности любой модели образования, а следовательно, на практике сталкиваемся с задачей нахождения их оптимальной комбинации. В свою очередь, с точки зрения управления, оптимальная комбинация образовательных моделей заставляет выстраивать соответствующую ей комбинацию моделей организационных, под которые в свою очередь создается управляющая система школы.

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

Лекция 1. Психологическая сущность, структура и цели процесса обучения

План

1. Понятие об обучении. Основные цели процесса обучения: образовательная, развивающая, воспитательная.
2. Структура обучения. Характеристики процесса обучения: мотивированность, развитость структуры обучения, гибкость обучения.
3. Типы обучения.

Литература

1. Возрастная и педагогическая психология. Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1984.
2. Возрастная и педагогическая психология. Под ред. А.В.Петровского. – М., 1979.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1999.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов на Дону. 1997.
5. Педагогические теории, системы и технологии. Под ред. Е.Н.Селиверстовой. – Владимир, 2004.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1999.
7. Такман Б.У. Педагогическая психология. – М., 2002.
8. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М., 1984.
9. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Под ред. И.И.Ильсова, В.Я. Ляудис. – М., 1980.

1. Понятие об обучении. Основные цели процесса обучения: образовательная, развивающая, воспитательная

Все основные изменения поведения и деятельности ребенка в процессе возрастного развития являются фактами научения.

Научение – это устойчивое целесообразное изменение деятельности, которое возникает благодаря предшествующей деятельности и не вызывается непосредственно врожденными физиологическими реакциями организма.

Наряду со стихийным освоением знаний и умений научение во многих случаях осуществляется в специально организованных условиях как целенаправленный процесс. Эту целенаправленную организацию научения называют обучением.

Обычно под обучением понимается передача человеку определенных знаний, умений, навыков (ЗУН). Но ЗУН – это формы, результаты определенных психических процессов в психике человека, которые возникают в ходе его собственной деятельности. Поэтому отношение «учитель – ученик» не может быть сведено к отношению «передатчик – приемник». В нем необходимы активность и взаимодействие обоих участников процесса обучения.

Н.Ф. Талызина в теории обучения процесс учения рассматривает как формирование познавательной деятельности учащегося, располагающего

системой независимых характеристик этой деятельности и знанием основных этапов ее становления как перехода из плана общественного опыта в план опыта индивидуального. Поэтому, задача обучения – сформировать такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах.

Обучение (И.А.Зимняя) – это целенаправленная последовательная передача общественно-исторического социокультурного опыта другому человеку в специально организованных условиях семьи, школы, вуза.

Обучение (Е.Н.Селиверстова) – это двухсторонняя деятельность, двухстороннее взаимодействие учителя и ученика, гармоничная связь, внутренняя согласованность которых основана на неодинаковости позиций учителя и ученика: учитель выполняет функцию организатора и руководителя, основные усилия которого направлены на стимулирование самостоятельной деятельности ученика по усвоению содержания образования; деятельность ученика, занимаемая им позиция – это позиция человека познающего, человека как субъекта познания. Таким образом, говоря о процессе обучения, подчеркивается, что эта деятельность особая, обусловленная взаимосвязью 2-х субъектов, находящихся в гармонии.

Следовательно, обучение есть процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные ЗУНы. При этом обучающий управляет активностью обучаемого, создавая необходимые условия, направляя, контролируя ее, предоставляя нужные средства и информацию.

Цель обучения рассматривается не только в плане приобретения знаний, а в плане обогащения, «перестраивания» личности ребенка. По мнению Эльконина Д.Б., «результатом учебной деятельности, в ходе которой происходит усвоение научных понятий, является, прежде всего, изменение самого ученика, его развитие».

С.Л. Рубинштейн в качестве цели обучения выделяет 2 стороны: освоение определенной системы знаний и развитие способностей ребенка. При этом процесс прочного усвоения знаний является центральной частью процесса обучения. В него включается восприятие материала, его осмысливание, запоминание и то овладение им, которое дает возможность свободно им пользоваться в различных ситуациях. В процессе усвоения знаний выделяется несколько взаимосвязанных сторон: первичное ознакомление с материалом или его восприятие, его осмысление, специальная работа по его закреплению и овладение материалом в смысле возможности оперировать им в различных условиях, применяя его на практике. Каждый из этих моментов зависит от всех этапов процесса обучения. Прочность усвоения знаний зависит не только от последующей специальной работы по их закреплению, но и от первичного восприятия материала, а осмысленное его восприятие – не только от первичного с ним ознакомления, но и от всей последующей работы, включая и повторительную.

Основные цели процесса обучения (Петровский А.В.):

1) образовательная – обогащение учащихся ЗУНами, обеспечивающее способность к самоорганизации деятельности, выходящей за пределы усвоенных ЗУНов;

2) развивающая – направленное умственное и духовное развитие человека; развивает только такое обучение, которое уделяет значительное место самостоятельной работе учащихся, использует особые подходы к обучению, которые не только учитывают содержание знаний, но и поисковую деятельность учащихся, которое формирует у учащихся способы приобретения знаний и умений;

3) воспитательная – формирование у учащихся системы ценностных отношений, соответствующих современной культуре; она реализуется тогда, когда учитель учитывает имеющиеся у учащихся реальные мотивы и опирается на них при организации обучения, ведет специальную работу по развитию положительного отношения к предмету и познанию вообще.

2. Структура обучения. Характеристики процесса обучения: мотивированность, развитость структуры обучения, гибкость обучения

Педагоги главными структурными элементами процесса обучения называют следующие: 1) содержание образования (чему учить); 2) деятельность учителя (преподавание); 3) деятельность ученика (учение).

Содержание образования определяет цели обучения. В содержании образования преимущественно реализуется заказ общества, то есть то, что должен освоить ребенок, чтобы войти в этот мир. Очень важно, каким образом учитель представляет себе содержание образования, так как именно этим обуславливается организация им процесса обучения.

Преподавание – это деятельность учителя по организации усвоения учеником содержания образования и по руководству этим усвоением. Задача учителя состоит не в передаче «готового» знания, а в организации активной познавательной деятельности ребенка.

Деятельность ученика – учение – это организованная учителем активная познавательная деятельность ученика, направленная на овладение содержанием образования и обеспечивающая самоуправление процессом учения.

Немов Р.С. в структуре обучения выделяет следующие компоненты:

1) целевой: основная цель обучения – это развитие ученика;

2) содержательный: «чему учить», определяется спецификой предмета, возрастом учащихся, программой;

3) мотивационный: мотивы педагога, лежащие в основе его деятельности, педагог формирует мотивационную сферу учащихся;

4) исполнительный: методы, способы, приемы, формы обучения;

5) результативный.

Характеристики процесса обучения (Немов Р.С.):

1) мотивированность: личная заинтересованность преподавателя в том, чтобы учащиеся как можно лучше усваивали учебный материал;

глубина мотивированности оценивается по вовлеченности в учебный процесс самых значимых жизненных мотивов преподавателя, составляющих основу его личности;

2) развитость структуры обучения: наличие в арсенале преподавателя разнообразных действий, с помощью которых он может осуществлять свои функции, передавая учащимся ЗУНЫ, развивая их умственно и нравственно;

3) гибкость обучения: умение сочетать и использовать разные методы и приемы обучения, легко и быстро переходя от одного к другому.

3. Типы обучения

Типы обучения (Петровский А.В., Ительсон Л.Б.): обучение складывается из определенных действий. Они зависят от положения, которое занимает ученик в поле педагогических воздействий: 1) пассивное восприятие и освоение преподносимой извне информации; 2) активный самостоятельный поиск, обнаружение и использование информации; 3) организуемый извне направленный поиск, обнаружение и использование информации.

В первом случае учащегося рассматривают только как объект формирующих воздействий педагога. В основе научения лежат сообщение обучаемому готовой информации и требование к определенным учебным действиям.

Во втором случае учащийся рассматривается как субъект, формирующийся под воздействием собственных интересов и целей. В основе такого научения лежат поиск и выбор учащимся информации и действий, отвечающих его потребностям и ценностям.

В третьем случае учащийся выступает и как объект педагогических воздействий, и как субъект познавательной деятельности. Педагог организует внешние источники поведения (требования, ожидания, возможности) так, что они формируют необходимые интересы и ценности учащегося, а последние определяют активный отбор и использование учеником необходимой информации.

Для каждого случая характерны свои способы управления деятельностью ученика, своя концепция и методы обучения.

Преподнесение готовых знаний и умений выражается в концепции обучения как преподавание. Для него типичны следующие методы: сообщение, разъяснение, преподнесение, показ.

Естественное самонаучение отражается в концепции обучения как стимуляции. Характерные для него методы – пробуждение интереса, удивления, любопытства.

Направление познавательной активности выражает концепцию обучения как руководства. Его типичные методы – постановка проблем и задач, обсуждение и дискуссия, совместное планирование.

Теория обучения Роберта Ганье описывает учение как последовательность процессов или стадий, каждая из которых требует, чтобы удовлетворялись разные условия для нормального процесса

научения. Она фокусируется на процессах (стадиях), которые проходят учащиеся, и условиях, облегчающих ученику прохождение каждой стадии.

Процессы обучения: 1) внимание; 2) мотивация; 3) выборочное восприятие характеристик; 4) семантическое кодирование: смысловая организация новой информации для лучшего запоминания (например, иллюстрация слов); 5) хранение в долговременной памяти; 6) поиск и воспроизведение информации; 7) практическое применение; 8) обратная связь.

В соответствии с процессами выделяются следующие процедуры обучения, обеспечивающие осуществление в ходе урока каждого процесса обучения:

1) овладение вниманием учеников (словесное указание, использование сильного раздражителя, например, звука);

2) информирование учеников о цели учения: сообщение учителем цели и задачи урока;

3) стимулирование припоминания усвоенного ранее материала, имеющего отношение к изучению нового;

4) представление стимула: его отличительных особенностей (например, правило, определение);

5) обеспечение руководства учением: руководство учащимися при овладении выполнением какого-либо задания;

6) обеспечение практического применения: домашнее задание, письменная работа в классе, ответ;

7) обеспечение обратной связи: информация о результате деятельности учеников со стороны учителя;

8) оценка практического применения: оценка понимания выученного материала, а не просто заучивания;

9) закрепление информации в памяти и ее перенос: повторение и применение полученных знаний.

Лекция 2. Учение, учебная деятельность. Структура учебной деятельности и факторы её целенаправленного формирования

План

1. Учение и учебная деятельность. Этапы изучения учебной деятельности в отечественной психологии.
2. Структура учебной деятельности.
3. Формирование учебной деятельности.

Литература

1. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие. – М., 1985.
2. Давыдов В.В. Теории развивающего обучения. – М., 1996.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 1997.
4. Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева Е.Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. – Петрозаводск, 1992.

5. Психическое развитие младшего школьника. Под ред. В.В. Давыдова. – М., 1990.
6. Турчин А.С. Введение в педагогическую психологию. – Иваново, 2003.
7. Цукерман Г. А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться. – М., 1992.
8. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детском возрасте. – М.– Воронеж, 1997.

1. Учение и учебная деятельность. Этапы изучения учебной деятельности в отечественной психологии

Наряду с понятием «учение» в отечественной психологии (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, А.К.Маркова), а затем и в зарубежной (Й.Ломпшер, Й.Лингарт) используется понятие «учебная деятельность», в содержание которого входят не только процессуальность и результативность, но и структурная организация, и самое главное – субъектность учения.

Человек постоянно чему-то учится в разнообразных, сменяющих друг друга в течение жизни видах деятельности. Его жизнедеятельность всегда связана с творческим преобразованием действительности. В процессе учебной деятельности ребенок овладевает не только знаниями, формирует жизненно важные умения и навыки, но и способность учиться. Усвоение школьником тех или иных знаний в форме учебной деятельности начинается с творческого преобразования материала.

Согласно Д.Б.Эльконину, *учебная деятельность* – это деятельность направленная, имеющая своим содержанием овладение обобщёнными способами действий в сфере научных понятий. Учебная деятельность соответственно может рассматриваться как специфический вид деятельности. Она направлена на самого обучающегося как её субъекта – совершенствование, развитие, формирование его как личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им социокультурного опыта в различных видах и формах общественно полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности. Деятельность обучающегося связана с освоением глубоких системных знаний, с отработкой обобщённых способов действий и их адекватного и творческого применения в разнообразных ситуациях.

Переход к определению учения как учебной деятельности включает три этапа (А.К.Маркова, Г.С.Абрамова). На первом этапе – в конце 50-х годов – Д.Б.Эльconiным была выдвинута гипотеза о строении учебной деятельности, о её значении в психическом развитии ребёнка и начато её экспериментальное изучение. На втором этапе исследовались особенности этой деятельности, её структурные компоненты. Третий этап – изучение тех психических новообразований, которые формируются в этой деятельности.

Состояние учебной деятельности может быть рассмотрено как на уровне действия, так и на уровне компонентов. В первом случае выделяют

и анализируют состояние ориентировочных, исполнительных и контрольных действий.

На уровне компонентов в состав учебной деятельности включают и анализируют учебные мотивы, цели, задачи, учебные действия и операции, действия контроля и оценки.

2. Структура учебной деятельности

Структура учебной деятельности по Д.Б.Эльконину и В.В.Давыдову включает:

- учебно-познавательные мотивы, сущность которых состоит в усвоении обобщённых способов действий в конкретной области изучаемого предмета;
- учебную задачу, которая по своему содержанию есть подлежащий усвоению способ действия;
- учебные действия, которые есть действия, в результате которых формируются представление или предварительный образ усваиваемого действия и производится первоначальное воспроизведение образца;
- действия контроля (самоконтроля), которое состоит в сопоставлении воспроизведенного действия с образцом через его образ;
- действия оценки (самооценки) степени усвоения тех изменений, которые произошли в самом субъекте.

Потребность в учебной деятельности конкретизируется у школьников в многообразии мотивов, требующих от них выполнения учебных действий.

Суть учебной задачи состоит в том, что при её решении посредством действий школьники раскрывают происхождение «клеточки» некоторого целостного объекта и используют эту «клеточку» для мысленного воспроизведения этого объекта. Тем самым, школьники осуществляют микроцикл восхождения от абстрактного к конкретному как путь усвоения теоретических знаний (при решении задачи школьники первоначально овладевают содержательным общим способом, а затем используют его при безошибочном подходе к каждой конкретной задаче).

Учебные действия включают: а) преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта; б) моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме; в) преобразование модели отношения для изучения свойств в «чистом виде»; г) построение системы частных задач, решаемых общим способом; д) контроль за выполнением предыдущих действий; и) оценка усвоения общего способа как результата решения данной задачи.

Каждое действие состоит из определённых операций, наборы которых меняются в зависимости от конкретных условий, входящих в ту или иную учебную задачу (действие соотносится с целью задачи, а его операции – с условиями задачи).

Всякий способ действия усваивается сначала при полной развёрнутости всех операций, входящих в его состав и по возможности производимых материально, т.е. так, что за правильностью их выполнения можно следить (контроль и оценка учителя). Лишь постепенно те из операций, которые отработаны, могут производиться путём проговаривания, а затем и в уме. В результате происходит сокращение состава производимых операций, и, наконец, ученик как бы сразу даёт ответ на поставленный вопрос.

Контроль за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав действий, необходим.

Чаще всего в школьной практике используется контроль по результату. Более того, педагоги сами учат детей такому контролю. Например, проверка правильности арифметического действия другим действием: правильность сложения – вычитанием, деления – умножением. Таким образом, проверяется не правильность проведения отдельных операций и их последовательность, а полученный результат.

Воспитывая установку на получение правильного результата, можно сформировать невнимательность.

Контроль по результату имеет смысл в том случае, если он возвращает к контролю по процессу, а это встречается только тогда, когда ученик совершил ошибку. Но и в этом случае целесообразнее вернуть ученика к развёрнутому действию и пооперационному контролю.

Функция оценки в учебной деятельности заключается в том, чтобы определить, освоил ли ученик заданный способ действий и продвинулся ли на ступеньку выше именно в этом отношении. Таким образом, оценка относится к выполнению всей учебной задачи в целом. Она раскрывает степень освоенности всего действия в целом и отдельных входящих в его состав операций.

3. Формирование учебной деятельности

Формирование учебной деятельности – весьма сложный и длительный процесс. Она формируется в совместной работе с учителем. Ученик, приходящий в школу, не владеет элементами учебной деятельности. Всё делает учитель: он ставит учебную задачу, он даёт её полный операционно-предметный состав, образцы выполнения каждой отдельной операции и их порядок, он контролирует процесс выполнения каждого действия и операции, он оценивает, выполнена ли учебная задача каждым учеником.

Формирование учебной деятельности – это процесс постепенной передачи выполнения отдельных компонентов этой деятельности ученику для самостоятельного осуществления.

Целостная учебная деятельность школьников, включающая мотивационное звено (понимание учебной задачи), операционное звено (учебные действия), регуляционное звено (контроль и оценка школьников) является наиболее значимым фактором умственного развития школьников.

О целостности деятельности можно говорить в том случае, если ученик владеет не отдельными приемами учебной мыслительной деятельности и их организации, а осознает задачи этой деятельности, связывает с задачами выбора адекватных способов выполнения и самопроверки.

В диагностике сформированности учебной деятельности важно выявить:

- 1) состояние учебной задачи и ориентировочной основы (понимание школьником задачи учителя, понимание смысла деятельности и активное принятие для себя учебной задачи, самостоятельная постановка школьником учебных задач, самостоятельный выбор ориентиров действия в новом учебном материале). Учебная задача решается школьниками путем выполнения определенных действий;
- 2) состояние учебных действий – какие учебные действия школьник выполняет (изменение, сравнение, моделирование и др.), в какой форме выполняет (материальная, материализованная, громко речевая, умственный план), развернуто – в полном составе операций – или свернуто; самостоятельно или после побуждений со стороны взрослого; складываются ли из отдельных действий более крупные блоки – способы, приемы, методы; различает ли ученик способ и результат действий, владеет ли школьник несколькими приемами достижения одного результата;

Особенности учебных действий:

- принятие от учителя или самостоятельная постановка учебной задачи;
- преобразование условий учебной задачи с целью обнаружения некоторого всеобщего отношения того объекта, который должен быть отражен в соответствующем теоретическом понятии;
- моделирование выделенного всеобщего отношения в предметной, графической или буквенной форме;
- преобразование модели с целью изучения свойства выделенного всеобщего отношения объекта;
- формирование общего способа решения учебной задачи и формирование понятия об исходной «клеточке» этого объекта;
- выведение системы различных частных задач.

- 3) состояние самоконтроля и самооценки: умеет ли ученик проверять себя после окончания работы (итоговый самоконтроль), проверяет себя в середине и процессе работы (пошаговый самоконтроль), планировать работу до ее начала (планирующий самоконтроль), владеет ли школьник адекватной самооценкой, доступна ли ему дифференцированная самооценка отдельных частей своей работы или он может оценить себя лишь в общем виде;

- 4) каков результат учебной деятельности: объективный (правильность решения, число действий до результата, расход времени, решение задач разной трудности) и субъективный (значимость, смысл этой

учебной работы для самого ученика, субъективная удовлетворенность, психологическая цена – расход времени и сил, вклад личных усилий).

Свободное и самостоятельное осуществление учебной деятельности свидетельствует о высоком уровне умственного развития – сформированности познавательной деятельности как основы мышления.

Эффективность обучения, по Д.Б.Эльконину, как правило, измеряется количеством и качеством приобретенных в ходе обучения знаний, а эффективность развития определяется уровнем, который достигают способности учащегося, то есть тем, на сколько развиты у учащихся основные формы их психической деятельности, позволяющие быстро, глубоко и правильно ориентироваться в явлениях окружающей действительности, иными словами, если усвоение знаний происходит в ходе активной целостной учебной деятельности школьников, то оно обеспечивает развитие (становление теоретического мышления, внутреннего плана действий, рефлексии и т.д.).

Учебной деятельностью к моменту поступления в школу ребенку лишь предстоит овладеть. Учебная деятельность складывается в ходе усвоения суммы знаний и выработке умений и навыков при изучении учебных предметов, хотя вышеназванные условия и не являются гарантией полноценного формирования содержания учебной деятельности. Непременным условием и показателем этого выступает умение учиться и учиться самостоятельно.

Важно учить учащихся понимать учебную задачу, смысл заданий и упражнений, выполнять различные активные учебные действия с материалом, осуществлять самоконтроль и самооценку своих учебных действий. Начинать формирование учебной деятельности Д.Б.Эльконин рекомендовал с самоконтроля и самооценки учащихся, чтобы учащиеся умели анализировать свои учебные действия, сопоставлять несколько способов учебной работы, самостоятельно переходить от одного звена учебной деятельности к другому. Важно постоянно включать учащихся в самооценивание своей учебной работы («чтобы ты сам себе поставил за ответ, какие стороны своей работы оцениваешь выше и какие ниже? Сравни свою оценку с результатом работы»), что формирует адекватную и дифференцированную самооценку школьников.

Формирование контроля идёт от контроля за действиями других к контролю за собственными действиями, а формирование оценки стимулирует взаимная проверка работ, коллективное составление содержания контрольных работ и др.

На формирование у учащихся целостной учебной деятельности могут быть направлены упражнения на уроке и вопросы учителя типа: для чего мы выполняем это упражнение, что мы сегодня усвоили (понимание учебной задачи); каким способом ты решил задачу, возможны ли другие способы, сравни их (учебные действия); как ты сам себя можешь проверить; оцени, что тебе трудно и легко; сам поставь себе отметку и обоснуй ее (самоконтроль и самооценка).

В ходе активной познавательной деятельности (учебной, мыслительной, мнемической), отвечающей требованиям целостности, у учащихся изменяется и совершенствуется содержание и формы различных планов мышления – наглядно-образного, наглядно-действенного, словесно-логического, репродуктивного и творческого.

Лекция 3. Проблема соотношения обучения и развития. Актуальные вопросы и трудности развивающего обучения

План

1. Вопрос о соотношении обучения и развития.
2. Содержание развивающего обучения.
3. Проблемы и трудности развивающего обучения
4. Системы развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В.Занков).

Литература

1. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М., 1972.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
3. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения. – Томск, 1995.
4. Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности. – Вопросы психологии. – 1981. – №6.
5. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. – Томск, 1997.
6. Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение. – Томск, 1993.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М., 1998.
8. Якиманская И.В. Развивающее обучение. – М., 1979.

1. Вопрос о соотношении обучения и развития

В 30-е годы Л.С. Выготским был рассмотрен вопрос о соотношении обучения и развития, который представляет «самый центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены».

В 1935 г. вышел сборник статей Л.С. Выготского под названием «Умственное развитие в процессе обучения», в котором были описаны психологические теории, касающиеся соотношения обучения и развития.

Существуют три позиции такого соотношения:

- *обучение и есть развитие*, обучение полностью сливается с детским развитием, когда каждый шаг в обучении соответствует шагу в развитии. (У.Джеймс, Э.Торндайк, Дж. Уотсон, К.Коффка), хотя природа обучения (учения, научения) понимается всеми по-разному;
- *обучение – это только внешние условия созревания, развития*. «Развитие создает возможности – обучение их реализует» или, другими словами, «обучение идет в хвосте развития» (В.Штерн). Согласно Ж.Пиаже, «мышление ребенка с необходимостью проходит через все известные фазы и стадии, независимо от того, обучается ребенок или нет» (развитие (Р) идет впереди обучения (О) $P > O$). Эта теория имеет своим основным положением идею о независимости детского развития от процессов обучения. В этом случае обучение рассматривается как чисто

внешний процесс, не участвующий активно в детском развитии. Развитие должно совершить определенные законченные циклы, определенные функции должны созреть прежде, чем школа может приступить к обучению знаниям и навыкам ребенка. Циклы развития предшествуют циклам обучения. Этой теории придерживались А. Гезелл, З. Фрейд, Ж. Пиаже.

- *Обучение и воспитание играют ведущую роль в психическом развитии ребенка*, ибо «обучение идет впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования». Данная точка зрения, сформулированная Л.С.Выготским и разделяемая все большим количеством исследователей, является кардинальной не только для отечественной педагогической психологии, но и для принявшей ее когнитивной психологии Дж. Брунера в США. Как подчеркивает Дж. Брунер, *«...преподавание основ наук, даже на элементарном уровне, не должно слепо следовать естественному ходу познавательного развития ребенка. Преподавание может стать даже ведущим фактором этого развития, предоставляя ученику заманчивые и вполне осуществимые возможности самому формировать свое развитие»* (O>P). Из основополагающего тезиса Л.С.Выготского следует, что обучение и развитие находятся в единстве, причем обучение, опережая развитие, стимулирует его, и в то же время оно само опирается на актуальное развитие. Следовательно, обучение должно *«ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития»*. В этой теории развитие (созревание) подготавливает и делает возможным процесс обучения, а процесс обучения как бы стимулирует и продвигает вперед процесс развития. Л.С.Выготский писал: «Совершая шаг в обучении, ребенок продвигается в развитии на два шага, т.е. обучение и развитие не совпадают». Данная теория разводит процессы обучения и развития и, вместе с тем, устанавливает их взаимосвязь (развитие подготавливает обучение, а обучение стимулирует развитие).

Движущей силой психического развития человека является противоречие между достигнутым уровнем развития его знаний, навыков, способностей, системой мотивов и типами его связи с окружающей средой. Такое понимание движущих сил психического развития было сформулировано Л.С.Выготским, А.Н.Леонтьевым, Д.Б.Элькониним.

Л.С. Выготский выделил 2 уровня в развитии ребенка: сферу актуального развития – уже сформировавшиеся качества и то, что ребенок может сделать самостоятельно; зону ближайшего развития – те виды деятельности, которые ребенок пока еще не в состоянии самостоятельно выполнить, но с которыми может справиться с помощью взрослых. Выготский писал: «Только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развития. Вне такого обучения в психической жизни ребенка невозможны некоторые такие процессы, которые связаны с его развитием».

Положения теории обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова:

- детям доступны многие общие теоретические понятия; они принимают и осваивают их раньше, чем научаются действовать с их частными эмпирическими проявлениями;
- возможности ребенка к обучению (и, следовательно, к развитию) огромны, но не используются школой;
- возможность интенсифицировать умственное развитие лежит, прежде всего, в содержании учебного материала, поэтому основой развивающего обучения служит его содержание, от которого производны методы организации обучения;
- повышение теоретического уровня учебного материала в начальной школе стимулирует рост умственных способностей ребенка.

2. Содержание развивающего обучения

Содержание, взаимосвязи развивающего обучения с основными психолого-педагогическими категориями раскрываются в ряде определений-обобщений:

1. Под развивающим обучением (РО) понимается новый, активно-деятельностный способ (тип) обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному способу.
2. Развивающее обучение учитывает и использует закономерности развития, приспосабливается к уровню и особенностям индивида.
3. В РО педагогическое воздействие опережает, стимулирует, направляет и ускоряет развитие наследственных данных личности.
4. В РО ребенок является полноценным субъектом деятельности. Поэтому одной из основных целей РО является формирование субъекта учения.
5. РО направлено на развитие всей целостной совокупности качеств личности. Важными становятся не только усвоенные знания, но и сами способы усвоения и переработки учебной информации, развитие познавательных сил и творческого потенциала учащихся.
6. РО происходит в зоне ближайшего развития ребенка.
7. Содержание РО дидактически построено в логике теоретического мышления (ведущая роль теоретических содержательных обобщений, дедукция, содержательная рефлексия).
8. РО осуществляется как целенаправленная учебная деятельность, в которой ребенок сознательно ставит цели и задачи самоизменения и творчески их достигает.
9. РО осуществляется путем решения учебных задач.
10. РО – это коллективная мыследеятельность, диалог-полилог, деловое общение детей. Такая «коллективная распределительная мыследеятельность» дает двойной результат: помогает решить учебные задачи и существенно развивает умение учащихся формулировать вопросы и ответы, искать аргументацию и источники решений, строить гипотезы, рефлексировать свои действия.

3. Проблемы и трудности развивающего обучения

Проблемы и трудности развивающего обучения состоят в следующем:

- реализация принципов РО предполагает не только изменение содержания и форм учебной активности учащихся, но не менее радикальную перестройку педагогической деятельности учителя. Речь идет не только об определенной сумме дополнительных профессиональных знаний, умений и навыков, но, прежде всего, о новых целях и мотивах деятельности, отличающихся по своему содержанию, что требует ломки стереотипов;
- отсутствует учебная и методическая литература по организации РО для учащихся подросткового и юношеского возраста;
- проблема преемственности обучения вследствие разнотипности программы начальной и средней школы;
- проблема оценки результатов развивающего обучения, в частности, проблема диагностики процессов формирования учебной деятельности и развития;
- учителя, работающие в системе РО по одним и тем же программам, учебникам, тем не менее, по-разному интерпретируют содержание и логику изложения природы и функции учебной задачи.

4. Системы развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В.Занков)

В Российской современной педагогической психологии созданы несколько вариантов развивающих систем обучения: 1) В.В. Давыдова и 2) Л.В.Занкова. Если первое основывается на положениях Л.С.Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н.Леонтьева, то второе представляет собой критически осмысленный и творчески переработанный опыт всех современных психологических и педагогических достижений (Л.В.Занков).

Например, Л.В.Занков, ставя задачу интенсивного развития школьников, критически оценивает:

- а) неправомерное, с его точки зрения, **облегчение учебного материала;**
- б) **неоправданно медленный темп изучения учебного материала;**
- в) **однообразные повторения учебного материала.**

Система развивающего обучения Л.В. Занкова

Система Л.В.Занкова появилась и получила распространение в 50-е годы. По мнению ученого, школа не раскрывала резервов психического развития ребенка. Он проанализировал состояние дел в образовании и пути его дальнейшего развития. В его лаборатории впервые возникла идея развития как ведущего критерия работы школы.

По Л.В. Занкову, развитие есть следствие обучения. На практике система Л.В. Занкова направлена на:

- высокое общее развитие школьников;
- высокий уровень трудности, на котором ведется обучение;
- быстрый темп нахождения материала;
- резкое возрастание удельного веса теоретических знаний детей.

Концептуальные дидактические положения

Для наибольшей эффективности общего развития школьников Л.В.Занков разработал дидактические принципы РО:

- целенаправленное развитие на основе комплексной развивающей системы;
- системность и целостность содержания;
- ведущая роль теоретических знаний;

- обучение на высоком уровне трудности;
- продвижение в изучении материала быстрыми темпами;
- осознание ребенком процесса учения;
 - включение в процессе обучения не только рациональной, но и эмоциональной сферы (роль наблюдения и практических работ);
 - проблематизация содержания (коллизии);
 - вариативность процесса обучения, индивидуальный подход;
 - работа над развитием всех (сильных и слабых) детей.

Урок в системе развивающего обучения

Урок остается основным элементом образовательного процесса, но в системе Л.В.Занкова его функции, форма организации могут существенно варьироваться. Основные его инвариантные качества:

- цели подчиняются не только сообщению и проверке ЗУН, а и другим группам свойств личности;
- полилог в классе, основанный на самостоятельной мыследеятельности детей;
- сотрудничество учителя и ученика.

Методическая цель - создание на уроке условий для проявления познавательной активности учеников.

Эта цель достигается следующими путями:

- учитель создает проблемные ситуации, коллизии;
- использует разнообразные формы и методы организации учебной деятельности, позволяющие раскрывать субъектный опыт учащихся;
- составляет и обсуждает план урока вместе с учащимися;
- создает атмосферу заинтересованности каждого ученика в работе класса;
- стимулирует учащихся к высказываниям, использованию различных способов выполнения заданий без боязни ошибиться, получить неправильный ответ и т.п.;
- использует в ходе урока дидактический материал, позволяющий ученику выбирать наиболее значимые для него вид и форму учебного содержания;
- оценивает не только конечный результат (правильно - неправильно), но и процесс деятельности ученика;
- поощряет стремление ученика находить свой способ работы (решения задачи), анализировать способы работы других учеников, выбирать и осваивать наиболее рациональные.

Особенности урока

- Ход познания - «от учеников».
- Преобразующий характер деятельности учащегося: наблюдают, сравнивают, группируют, классифицируют, делают выводы, выясняют закономерности. Отсюда иной характер заданий: не просто списать и вставить пропущенные буквы, решить задачу, но пробудить к мыслительным действиям, их планированию.
- Интенсивная самостоятельная деятельность учащихся, связанная с эмоциональным переживанием, которая сопровождается эффектом неожиданности задания, включением ориентировочно-исследовательской реакции, механизма творчества, помощью и поощрением со стороны учителя.
- Коллективный поиск, направляемый учителем, который обеспечивается вопросами, пробуждающими самостоятельную мысль учеников, предварительными домашними заданиями.
- Создание педагогических ситуаций общения на уроке, позволяющих каждому ученику проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы; создание обстановки для естественного самовыражения ученика.
- Гибкая структура. Выделенные общие цели и средства организации урока в технологии развивающего обучения конкретизируются учителем в зависимости от назначения урока, его тематического содержания.

Технология развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова ***Акцент целей***

- Формировать теоретическое сознание и мышление.
- Передать детям не столько знания - ЗУНы, сколько способы умственных действий - СУДы.
- Воспроизвести в учебной деятельности детей логику научного познания.

Теоретические знания

Развивающий характер обучения в технологии Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова связан прежде всего с тем, что его содержание построено на основе **теоретических знаний**. Как известно, в основе эмпирических знаний лежат наблюдение, наглядные представления, внешние свойства предметов; понятийные обобщения получаются путем выделения общих свойств при сравнении предметов. Теоретические же знания выходят за пределы чувственных представлений, опираются на мысленные преобразования абстракций, отражают внутренние отношения и связи. Они образуются путем генетического анализа роли и функций некоторых общих отношений внутри целостной системы элементов.

Содержательные обобщения. Основу системы теоретических знаний составляют **содержательные обобщения**. Это могут быть:

- наиболее общие понятия науки, выражающие глубинные причинно-следственные связи и закономерности, фундаментальные генетически исходные представления, категории (число, слово, энергия, материя и т.д.);

- понятия, в которых выделены не внешние, предметно-конкретные признаки, а внутренние связи (например, исторические, генетические);

- теоретические образы, полученные путем мыслительных операций с абстрактными объектами.

Содержательное обобщение - постижение предмета не через его наглядное, внешнее сходство с другими, а через его скрытые конкретные взаимосвязи, через противоречивый путь его внутреннего развития.

Пример: понятие «плод» может быть эмпирическим, если определять внешние признаки (часть растения, родившееся животное). И содержательным, если абстрагировать его до всеобщих процессов развития, изменения (порождение, результат процесса развития).

Дидактические структуры. В дидактической структуре учебных предметов преобладает дедукция на основе содержательных обобщений.

По В.В.Давыдову, способы умственных действий, способы мышления подразделяются на рассудочные (эмпирические, опирающиеся на наглядные образы) и разумные, или диалектические.

Рассудочно-эмпирическое мышление направлено на расчленение и сравнение свойств предметов с целью абстрагирования формальной общности и придания ей формы понятия. Это мышление - начальная ступень познания, его виды (индукция, дедукция, абстрагирование, анализ, синтез и др.) доступны и высшим животным, различие только в степени (Ф.Энгельс).

Разумно-теоретическое, диалектическое мышление связано с исследованием природы самих понятий, вскрывает их переходы, движение, развитие. При этом, естественно, рассудочная логика входит в диалектическую как в логику более высокой формы.

Суть теоретического мышления, по В.В. Давыдову, состоит в том, что это особый способ подхода человека к пониманию вещей и событий путем анализа условий их происхождения и развития.

Базой теоретического мышления служат мысленно идеализированные понятия, системы символов (выступающие как первичные по отношению к конкретным эмпирическим предметам и явлениям). В связи с этим способы умственных действий в технологии Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова имеют ряд характерных отличий от формально-логического истолкования.

Содержательный анализ является способом обнаружения генетически исходной основы некоторого целостного объекта; он направлен на поиск и вычленение существенного отношения среди приводящихся и частных его особенностей.

Содержательное абстрагирование представляет собой выделение исходного общего отношения в данном материале и формулирование его в знаково-символической форме.

Особое значение в технологии Д.Б.Эльконина — В.В.Давыдова имеет действие обобщения. В формальной логике оно состоит в вычленении существенных признаков в объектах и объединении объектов по этим признакам, подведении их под общее понятие.

Эмпирическое обобщение идет от частных предметов и явлений через их сравнение к общему эмпирическому понятию.

Теоретическое, содержательное обобщение, по В.В.Давыдову, осуществляется путем анализа некоторого целого, чтобы открыть его генетически исходное, существенное, всеобщее отношение как основу внутреннего единства этого целого.

Восхождение от абстрактного к конкретному - это использование содержательного обобщения как понятия высокого уровня для последующего выведения других,

более частных «конкретных» абстракций. Восхождение от абстрактного к конкретному является общим принципом ориентации учащихся во всем многообразии фактического учебного материала.

Содержательная рефлексия - поиск и рассмотрение существенных оснований своих собственных мыслительных действий.

Таким образом, содержание учебного предмета представляет систему понятий, заданных не как способ описания объекта, а как основание для его преобразования, регулирующая основа способов получения значимых результатов.

• **Учебные предметы**

Формирование у учащихся основных понятий учебного предмета в соответствии с этой теорией строится как *движение по спирали от центра к периферии*, где в центре находится абстрактно-общее представление о формируемом понятии, а на периферии это представление конкретизируется, обогащается частными представлениями и тем самым превращается в научно-теоретическое понятие.

Такое структурирование учебного материала принципиально отличается от применяемого в традиционном обучении линейного способа, когда обучение идет от рассмотрения частных фактов и явлений к их последующему обобщению на завершающей ступени обучения. Общее представление, которое возникает на завершающей ступени, не помогает учащимся в изучении частных представлений и понятий и уже не может быть развито, обогащено, так как появляется в конце цикла обучения.

Иначе происходит процесс обучения в технологии Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова. На начальной ступени изучения какого-либо фундаментального понятия вводится общее абстрактное представление об этом понятии, в дальнейшем обучении оно обогащается и конкретизируется частными фактами и знаниями, служит для учащихся ориентиром для *всего* процесса изучения данного понятия, оно помогает осмыслить все вводимые в дальнейшем частные понятия с точки зрения уже имеющегося общего представления.

Особенности методики

• **Концепция целенаправленной учебной деятельности (ЦУД)**

Распространено мнение, что участие ребенка в учебном процессе и есть учебная деятельность. Это то, что ребенок делает, будучи на уроке. Но с точки зрения теории Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова это не так.

Целенаправленная учебная деятельность (ЦУД) отличается от других видов учебной деятельности прежде всего тем, что направлена на получение не внешних, а внутренних результатов, на достижение теоретического уровня мышления.

Развивающее обучение осуществляется как целенаправленная учебная деятельность, в которой ребенок сознательно ставит цели и задачи самоизменения и творчески их достигает.

Теория развивающего обучения по В.В.Давыдову приводит к сформированности полноценного теоретического (дедуктивный путь обучения, от абстрактного к конкретному, от общего к частному, от системного к единичному) мышления, обеспеченности свободы мыслительного передвижения в указанном учителем направлении.

Развивающее обучение по системе, внедренное в практику школьного обучения, получает всестороннюю интерпретацию и дает положительные результаты.

Психолого-педагогическая характеристика Образовательной программы «Школа-2100»

На сегодняшний день одним из основополагающих принципов обновления содержания образования становится личностная ориентация, предполагающая развитие креативных способностей учеников,

индивидуализацию их образования с учётом интересов и склонностей к творческой деятельности. Стратегия современного образования заключается в том, чтобы дать «возможность всем без исключения учащимся проявить свои таланты и весь свой творческий потенциал, подразумевающий возможность реализации своих личных планов». Эти позиции соответствуют гуманистическим тенденциям развития отечественной школы, для которой характерна ориентация педагогов на личностные возможности учащихся, их непрерывное «наращивание». При этом на первый план выдвигаются цели развития личности, а предметные знания и умения рассматриваются как средства их достижения.

Образовательная программа «Школа-2100» - это одна из современных программ развития общего среднего образования. Научный руководитель программы – Алексей Алексеевич Леонтьев, доктор филологических и психологических наук, профессор МГУ им.Ломоносова, академик РАО.

Рассмотрим основные принципы, лежащие в основе Образовательной программы «Школа-2100».

Личностно-ориентированные принципы

- Принцип адаптивности. Не ребёнок для школы, а школа для ребёнка!

Она должна быть предельно гибкой системой, чтобы в ней нашли место и дети, которые по тем или иным причинам оказались позади основной массы сверстников, и одарённые дети, и дети с разной подготовленностью и разными интересами.

- Принцип развития. Ориентация на то, чтобы создать каждому школьнику условия, в которых он максимально реализовал бы себя, и не только свой интеллект, своё мышление, свою деятельность и способности, но именно личность.

- Принцип психологической комфортности. Сюда относится, во-первых, снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, во-вторых, данный принцип предполагает создание в учебном процессе раскованной, стимулирующей творческую активность школьника, атмосферы.

Культурно-ориентированные принципы

- Принцип образа мира. Представление школьника о предметном и социальном мире должно быть единым и целостным. В результате учения у него должна сложиться своего рода схема мироустройства, мироздания, в которой конкретные, предметные знания занимают своё определённое место.

- Принцип целостности.

- Принцип систематичности. Начальная школа не подготовка к будущей «настоящей» школе, а её органическая часть. В свою очередь школьное образование логично и последовательно «вытекает» из дошкольного образования и «перетекает» в высшее.

- Принцип смыслового отношения к миру. Мы пристрастны в нашем видении мира, оно всегда окрашено нашим переживанием. Мироззрение – не отстранённое воззрение на мир, а видение его через нашу личность, через мотивы и установки, ценности и убеждения, в свете нашего индивидуального опыта.

- Принцип ориентировочной функции знаний. Он уходит своими корнями в известный тезис Блонского и Выготского, что «обучать ребёнка – это значит не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей, иными словами, не навязывать ему нашего мира, созданного нашей мыслью, но помогать ему перерабатывать мыслью непосредственно очевидный чувственный мир».

- Принцип овладения культурой. Культура – своего рода указатель оптимального и в то же время нормативного способа

действий в мире и понимания мира, а также границ и факторов, определяющих выбор такого оптимального способа среди нормативных.

Деятельностно-ориентированные принципы

- Принцип обучения деятельности. Младший школьник учится не просто действовать, но и ставить цели, уметь контролировать и оценивать свои и чужие действия.

- Принцип управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации. Обеспечить такой переход необходимо хотя бы потому, что основная цель общего образования – сделать ученика готовым к самостоятельной ориентировке и активной деятельности в реальном мире, в действительной жизни.

- Принцип управляемого перехода от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика. Напомним, что это – одно из важнейших положений психолого-педагогической теории Л.С.Выготского, который писал: «То, что сегодня ребёнок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно... Исследуя, что ребёнок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребёнок способен выполнить в сотрудничестве, мы исследуем развитие завтрашнего дня». Суть принципа в неразрывности прямого и обратного воздействия, органического сочетания изменений, воздействующих друг на друга субъектов, осознание взаимодействия как сотворчества.

- Принцип опоры на предшествующее (спонтанное) развитие. Не делать вид, что того, что уже сложилось в голове ребёнка до нашего появления, нет, а опираться на предшествующее спонтанное, самостоятельное, «житейское» развитие.

- Креативный принцип. В соответствии со сказанным ранее в школе необходимо учить творчеству, то есть «выращивать» у учащихся способность и потребность самостоятельно находить решение не встречавшихся ранее учебных и внеучебных задач. Сегодня у школьника отношение к миру в схемах «знаю - не знаю», «умею – не умею», «владею – не владею» должно смениться параметрами «ищу – и нахожу», «думаю – и узнаю», «пробую – и делаю». Лишь тот человек может успешно жить и полноценно действовать в изменяющемся мире, изменить этот мир, внести в него что-то новое, который способен самостоятельно выйти за пределы стандартного набора знаний, навыков и умений, сделать самостоятельный выбор, принять самостоятельное решение.

В качестве методологической основы Образовательной программы «Школа-2100» выбраны **системный и личностно-деятельностный подход**, что соответствует современным концептуальным позициям образования. Пересмотр педагогом привычных трактовок процесса обучения как сообщения знаний, формирования умений, навыков и позволяет учитывать субъективно творческий опыт, индивидуально-психологические особенности младших школьников, рассматривать в единстве разнообразные виды творческих заданий и методы их выполнения, определить соотношение видов творческой деятельности в учебном процессе, которое обеспечивало бы эффективность творческих способностей учащихся. При таком подходе организаторская функция педагога предполагает выбор оптимальных методов, форм, приёмов, а функция ученика заключается в приобретении навыков организации самостоятельной творческой деятельности, осуществлении выбора способа выполнения творческого задания, характера межличностных взаимоотношений в творческом процессе.

Таким образом, под личностно-деятельностным взаимодействием учителя и учащихся в процессе организации учебного процесса понимается сочетание организационных форм обучения, бинарный подход к выбору методов и творческий стиль деятельности учащихся и педагога. Накопление каждым учащимся опыта самостоятельной творческой деятельности предполагает активное использование на различных этапах выполнения творческих заданий коллективных, индивидуальных и групповых форм работы (прил.1, табл.1).

Анализ учебных пособий начальной школы показал, что содержащиеся в них творческие задания, в основном, относятся к «условно творческим», продуктом которых являются сочинения, изложения, рисунки, поделки и т.п. Творческие задания, предложенные Образовательной программой «Школа-2100» сконструированы на основе иерархически выстроенных методов творчества, ориентированы на познание, создание, преобразование и использование в новом качестве объектов, ситуаций, явлений и направлены на развитие креативных способностей младших школьников в учебном процессе. В рамках этой Программы обучение строится на принципах междисциплинарного подхода: дети, выполняя исследовательскую работу, формируют междисциплинарные обобщения, связывающие между собой различные учебные предметы. В связи с этим выделяются три уровня сложности содержания системы творческих заданий (прил.1, табл.2):

- Задания I (начального) уровня сложности предъявляются учащимся первого и второго класса. В качестве объекта на этом уровне выступает конкретный предмет, явление или ресурс человека. Творческие задания этого уровня содержат проблемный вопрос или проблемную ситуацию, предполагают применение метода перебора вариантов или эвристических методов творчества и предназначены для развития творческой интуиции и пространственного творческого воображения.

- Задания II уровня сложности находятся на ступеньку выше и направлены на развитие основ системного мышления, продуктивного воображения, преимущественно алгоритмических методов творчества. Под объектом в заданиях данного уровня выступает понятие «система», а также ресурсы систем. Они представлены в виде расплывчатой проблемной ситуации или содержат противоречия в явной форме. Цель заданий данного типа – развитие основ системного мышления учащихся.
- Задания III (высшего, продвинутого) уровня сложности. Это открытые задачи из различных областей знания, содержащие скрытые противоречия. В роли объекта рассматриваются бисистемы, полисистемы, ресурсы любых систем. Задания такого типа предлагаются учащимся третьего и четвёртого класса. Они направлены на развитие основ диалектического мышления, управляемого воображения, осознанного применения алгоритмических и эвристических методов творчества.

В современной школе сложилась парадоксальная ситуация.

Учащемуся дают знания о природе, обществе, производстве, но ему как человеку не даётся никакого знания о самом себе. Вследствие этого в его сознании невольно отпечатывается представление о пассивном, формальном существовании «самого себя» в окружении вещей, техники, общества и природы, знания о которых он получает. Ребёнок познаёт мир не через себя, не через человека, а помимо него, помимо его сущности. Образовательная программа «Школа-2100» уже с начальных классов предлагает детям усвоение психологических знаний, которые являются непременным условием развития творческих возможностей личности, расширяют границы самоактуализации, позволяют не держаться за стереотипы, а выбирать свой путь в освоении мира. В самом процессе изучения психологии приобретается опыт творчества, происходит столкновение гипотез, возрастает познавательная деятельность

активность, а разрешение противоречий, заложенных в самих человеческих феноменах, приводит личность на новый виток саморазвития (прил.1, табл.3).

Обучение в рамках Образовательной программы «Школа-2100» ведётся в «зоне ближайшего развития», то есть на высоком уровне трудности. Ребёнок с самых первых уроков помещается в ситуацию, требующую от него интеллектуальных усилий, продуктивных действий. Опыт показывает, что большинство учащихся начальных классов, как правило, стараются работать, используя все свои возможности и способности. Однако, очень важно на этом этапе помочь тем, кто послабее, поддержать и вдохновить их, вселить уверенность в том, что все препятствия преодолимы. Именно поэтому обучение строится по принципу минимакса: ученик, по той или иной причине не успевающий, слабый, ограничится минимумом; ученик очень сильный возьмёт всё, что ему дадут, и пойдёт выше; все остальные разместятся в промежутке между минимумом и максимумом в соответствии со своими индивидуальными возможностями, способностями и предпочтениями. И каждый ученик получает чёткую перспективу для своего личностного и познавательного развития.

Таким образом, Образовательная программа «Школа-2100» базируется на расширении поля деятельности учеников, предоставляет им возможности более глубоко вникать в учебный материал, который согласован с интересами и потребностями детей. Построение учебно-познавательного процесса младших школьников в рамках данной программы повышает эффективность формирования и развития творческого потенциала младшего школьника, гармонизирует развитие личности в целом

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1
Таблица 1.

Сочетание форм организации УПП при выполнении творческого задания

Этапы выполнения задания	Формы организации	Возможности форм организации при выполнении творческих заданий
1. Постановка задачи	Индивидуальная	Позволяет активизировать личный опыт учащегося, развивает умение самостоятельно выделить конкретную задачу для решения.
	Групповая	Представляет совместный взгляд членов группы на поставленную ситуацию. Развивает умение согласовывать свою точку зрения с мнением товарищей. Развивает умение выслушивать и анализировать предлагаемые участниками группы направления поиска.
	Коллективная	Позволяет обмениваться опытом определения направления поиска, расширяет возможности учащихся анализировать сложившуюся ситуацию. Представляет различные точки зрения на уровень представленной ситуации.
1. Сбор необходимой информации	Индивидуальная	Развивает исследовательские умения учащихся по организации поиска необходимой информации (классификационные умения, умение сужать поле поиска, выделять существенные признаки).
	Групповая	Развивает умения распределять функции и роли между участниками группы, планировать деятельность, определять меру ответственности участников

		группы.
	Коллективная	Расширяет индивидуальный опыт по рассматриваемой проблеме через обмен необходимой информацией между учащимися. Развивает умение совместной организации поисковой деятельности учащихся. Выявляет собственные организационные возможности учеников.
2. Решение	Индивидуальная	Позволяет самостоятельно использовать освоенные методы, реализовать опыт творческой деятельности, предложить собственную версию решения задачи.
	Групповая	Позволяет освоить способ выполнения задания в совместной деятельности. Развивает умение планировать решение задачи в соответствии с выбранным методом, распределять функции между участниками группы, совместно обсуждать ход решения задачи, отстаивать личную позицию.
	Коллективная	Позволяет обмениваться опытом применения методов творчества при выполнении задания. Расширяет возможности учащихся в выборе оптимального из множества предложенных способов решения задачи.
3. Анализ творческого продукта	Индивидуальная	Вырабатывает умение самоанализа. Позволяет продемонстрировать и защищать полученный творческий продукт.

	Групповая	Позволяет демонстрировать совместный продукт, полученный группой. Развивает умения оценивать уровень выполнения творческого задания, сопоставлять собственные результаты с результатами работы других групп.
	Коллективная	Позволяет сопоставить субъективные результаты выполнения задания учащимися и определить объективный уровень полученного результата (на фоне класса).

Таблица 2.

Функции методов творчества на различных уровнях системы творческих заданий

Уровень системы творческих заданий	Методы выполнения творческих заданий	Функции метода
I уровень	Перебор вариантов	Наиболее примитивный метод решения творческих задач. Его использование на начальном уровне обучения способствует развитию умений организации поисковой деятельности, накоплению опыта организации собственной творческой деятельности учащихся, актуализирует накопленный опыт.
	Метод фокальных объектов	Развивает умение подбирать нетипичные свойства к объекту, представлять и объяснять практическое назначение необычных свойств, используя элементы фантазирования,

		преодолевать психологическую инерцию в процессе преобразования свойств объектов.
	Морфологический анализ	Развивает умение генерировать большое количество вариантов ответов в рамках заданной темы. Развивает комбинаторные умения. Производит оценку идей и детализирует наиболее удачные.
	Дихотомия	Развивает умение выделять различные признаки объектов, производить группировку объектов, явлений по выявленным характеристикам, осуществлять классификации объектов по различным основаниям, выбирать основания для классификации в зависимости от цели и конкретной ситуации. Позволяет сужать поле поиска. Развивает умения ориентироваться в пространстве, анализировать ситуации.
	Синектика	Развивает умения рассматривать объекты, ситуации, явления с различных точек зрения, менять точку зрения на обычные объекты с помощью заданных педагогом условий.
II уровень	Типовые приёмы фантазирования	Развивают умения качественно, системно генерировать идеи, делать фантастические преобразования, как самого объекта, так и его свойств, составляющих (подсистемы), либо места функционирования, обитания (надсистемы) с помощью приёма, заданного учителем или выбранного самим учащимся.
	Моделирование	Развивает умения школьников рассматривать объект «изнутри». Расширяет возможности учащихся в

		управлении поисковой деятельностью. Способствует стремлению самостоятельно объяснять ситуации, явления.
	Преодоление психологической инерции	Развивает умения учащихся быстро находить оригинальные решения. Позволяет учащимся изменять точку зрения на объекты, ситуации, явления в зависимости от условий. Развивает умения рассматривать объекты средствами изменения его количественных и качественных характеристик.
	Системный оператор	Развивает умения учащихся рассматривать объекты, ситуации, явления с помощью алгоритма системного мышления. Развивает умения устанавливать причинно-следственные связи. Побуждает учащихся прогнозировать развитие объекта и его функции.
	Ресурсный подход	Побуждает учащихся совершенствовать системы с помощью внутренних и внешних ресурсов, получать оригинальные решения, близкие к идеальным.
III уровень	Закономерности развития системы	Развивает умения учащихся целенаправленно совершенствовать системы по направлению к идеальному конечному результату. Позволяет управлять творческим процессом. Развивает умение рассматривать системы в развитии. Повышает эффективность прогнозирования.
	Адаптированный алгоритм решения изобретательских задач	Развивает умение выделять противоречивые свойства, умение планировать творческую деятельность. Позволяет организовать эффективный поиск

		решения. Способствует выполнению задания на качественно новом уровне.
	Приёмы разрешения противоречий	Способствуют развитию умений выделять противоречивые свойства. Развивают умения рассматривать объекты в противоречиях. Развивают умения разделять противоречивые свойства в пространстве и во времени.
	Типовые приёмы устранения противоречий	Повышают эффективность поисковой деятельности. Развивают умение качественной генерации идей. Развивают умение разрешать противоречия.

Лекция 4. Теоретические основы обучения, построенного на психологических принципах содержательного обобщения

План

1. Концепция развивающего обучения В.В.Давыдова. Особенности эмпирического и теоретического знания.
2. Отличительные черты, цели, содержание, методы развивающего обучения.

Литература

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2002.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М., 1998.

1. Концепция развивающего обучения В.В.Давыдова. Особенности эмпирического и теоретического знания

Система развивающего обучения В.В.Давыдова противопоставлена им существующей системе обучения, прежде всего, по принципиальному направлению познания, познавательной деятельности школьника. Как известно, существующее обучение преимущественно направлено от частного, конкретного, единичного к общему, абстрактному, целому; от случая, факта к системе; от явления к сущности. Развивающееся в ходе такого обучения мышление ребенка названо В.В.Давыдовым эмпирическим. В общем теоретическом контексте работ Л.С.Выготского, Д.Б. Эльконина В.В.Давыдов поставил вопрос о возможности теоретической разработки новой системы обучения с направлением,

обратным традиционному: от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. *Развивающееся в процессе такого обучения мышление ребенка названо В.В. Давыдовым теоретическим, а само такое обучение — развивающим.* При этом В.В.Давыдов опирается на исходные положения Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина относительно того, что ведущая значимость обучения в умственном развитии выражается, прежде всего, через содержание усваиваемых знаний (Д.Б.Эльконин), производным от которого являются методы (или способы) организации обучения.

В.В.Давыдов приводит шесть основных различий эмпирического и теоретического знания (где термин «знание» является общим для «абстракции», «обобщения», «понятия»).

Эмпирическое знание – это

- знание, которое вырабатывается в сравнении предметов, представлений о них; в результате в них выделяются общие свойства;
- при сравнении выделяется некоторая совокупность предметов, относимых к определенному классу (на основе формально общего свойства, без раскрытия внутренней их связи);
- знание, опирающееся на наблюдение, отражает в представлении предмета внешние его свойства;
- формально общее свойство рядопологается с особенным и единичным;
- конкретизация знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в данный класс предметов;
- средством фиксации знаний являются слова-термины;

Теоретическое знание – это

- знание, которое возникает при анализе роли и функций некоторого особенного отношения внутри целостной системы, отношение является генетически исходной основой всех проявлений системы;
- в процессе анализа раскрывается генетически исходное отношение, всеобщее основание, сущность целостной системы;
- знание, возникающее как мысленное преобразование предметов, отражает их внутренние отношения и связи, «выходя» за пределы представления;
- связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы и ее различных проявлений фиксируется как связь всеобщего и единичного;
- конкретизация состоит в выведении и объяснении особенных и единичных проявлений всеобщего основания целостной системы;
- знания выражаются в способах умственной деятельности, а затем в символических средствах.

В.В.Давыдов приводит характеристику теоретического знания, получаемого в результате содержательного абстрагирования и обобщения. Оно составляет основы развивающего обучения. Подчеркивается важность мыслительного действия анализа (и – соответственно – синтеза), а не только сравнения и преобразования для установления генетически

исходного основания и связи всех свойств для выявления и обработки обобщенного способа умственной деятельности. Еще одно не менее важное отличие теоретического знания состоит в том, что при его формировании вскрываются, устанавливаются связи всеобщего и единичного, связи внутри целостной системы, понимание ее сущности, что предполагает активную мыслительную деятельность (а не только представление). И третье, что необходимо подчеркнуть,— форма существования теоретического знания. В теории В.В.Давыдова это, прежде всего, способы умственной деятельности, обобщенные способы действий.

Такое понимание теоретического знания и основного направления обучения как восхождения от абстрактного к конкретному основывается на иной, собственно психологической интерпретации существующих дидактических принципов. Так, В.В.Давыдов, рассмотрев общедидактические принципы сознательности, наглядности, преемственности, доступности, научности, утверждает другую, собственно психолого-педагогическую их природу.

Во-первых, принцип преемственности трансформируется в принцип качественного различия стадий обучения, каждая из которых соотносится с разными этапами психического развития. Во-вторых, принцип доступности трансформируется в принцип развивающего обучения, наполняясь новым содержанием, «когда можно закономерно управлять темпами и содержанием развития посредством организации обучающего воздействия». В-третьих, принцип сознательности имеет новое содержание как принцип деятельности. При этом ученики получают сведения не в готовом виде, а лишь выясняя, устанавливая условия их происхождения как способов деятельности. Этот третий принцип послужил основой (В.В.Давыдов, В.В.Рубцов) для формирования новой модели обучения как преобразующе-воспроизводящей деятельности обучающихся. В-четвертых, принцип наглядности фиксируется В.В.Давыдовым как принцип предметности. Реализуя этот принцип, обучающийся должен выявить предмет и представить его в виде модели. Это существенная характеристика преобразующе-воспроизводящей деятельности обучения, когда модельное, знаково-символическое представление ее процесса и результата занимают значительное место.

Развивающее обучение в учебной деятельности на основе усвоения содержания учебных предметов должно разрабатываться в соответствии с ее структурой и особенностями. В.В.Давыдов формулирует *основные положения*, характеризующие не только содержание учебных предметов, но и те умения, которые должны быть сформированы у учащихся при усвоении этих предметов в учебной деятельности:

- усвоение знаний, носящих общих и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы;

- знания, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, учащиеся усваивают в процессе анализа условий, их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми;
- при выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний;
- это отношение учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде;
- учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение изучаемого объекта в системе частных знаний о нем в таком единстве, которое обеспечивает мысленные переходы от всеобщего к частному и обратно;
- учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно.

Развивающее обучение по системе Д.Б.Эльконина — В.В.Давыдова, внедренное в практику школьного обучения, получило всестороннюю интерпретацию в работах Л.И.Айдаровой, А.К.Марковой, В.В.Рубцова, А.З.Зака, В.В.Репкина, М.М.Разумовской, Г.Г.Граник и др. Развивающее обучение представляет собой управление учителем психическим развитием ученика, обладает потенциальными возможностями и перспективами широкого внедрения в практику обучения.

2. Отличительные черты, цели, содержание, методы развивающего обучения

Отличительные черты развивающего обучения (РО) – экспериментальное воспитание и обучение – осуществляется не как приспособление к наличному, уже сложившемуся уровню психического развития детей, а как использование в общении учителя-воспитателя с детьми таких средств, которые активно формируют у них новый уровень развития способностей.

Цель РО – развитие ученика как субъекта учебной деятельности и развитие теоретического мышления.

Содержание РО – общие способы решения задач и система теоретических понятий об объектах.

Методы РО – поисковая деятельность в форме совместно распределенной деятельности, диалог.

Учебные предметы должны быть перестроены в процессе обучения. Прежде всего, должна быть усвоена система теоретических понятий, выражающих наиболее общие и существенные знания.

Понятие должно не даваться в готовом виде, а усваиваться самостоятельно, частные знания должны выводиться из всеобщих.

Основой развивающего обучения служит его содержание, от которого производны методы организации обучения. Содержанием

учебной деятельности являются *теоретические знания*. Учебная деятельность школьников строится в соответствии со способом изложения научных знаний, со способом восхождения *от абстрактного к конкретному, от общего к частному*.

В своей учебной деятельности школьники воспроизводят реальный процесс создания людьми понятий, образов, ценностей и норм. В процессе систематического выполнения школьниками учебной деятельности у них наряду с усвоением теоретических знаний развивается теоретическое сознание и мышление.

Большую роль в усвоении школьниками знаний играют учебные действия контроля и оценки.

Усвоение теоретических знаний предполагает формирование у младших школьников абстракций и обобщений, составляющих основу продуктивного мышления, что способствует развитию у детей основ теоретического мышления. Методисты считают, что в процессе учебно-воспитательной работы нужно «широко использовать уже на начальной стадии обучения обобщения, формируемые на основе минимального числа целесообразно организованных наблюдений». При этом необходимо, чтобы дети в процессе усвоения нового приема действия знакомились «с теми вопросами, которые возникли у человека, впервые решающего подобные задачи».

В отличие от традиционной технологии развивающее обучение предполагает совершенно *иной характер оценки учебной деятельности*. Качество и объем выполненной учеником работы оценивается не с точки зрения ее соответствия субъективному представлению учителя о посильности, доступности знания ученику, а с точки зрения *субъективных возможностей ученика*. В данный момент оценка отражает персональное развитие ученика, совершенство его учебной деятельности. Поэтому, если ученик работает на пределе своих возможностей, он непременно заслуживает *высшей оценки, даже если с точки зрения возможностей другого ученика это весьма посредственный результат*. Ибо здесь важны не пятерки сами по себе, а пятерки как средство, стимулирующее *исполнение* учебной

деятельности, как доказательство, убеждающее «слабого» ученика в том, что он способен развиваться. Темпы развития личности глубоко индивидуальны, и задача учителя - не вывести всех на некий, заданный уровень знаний, умений, навыков, а *вывести личность каждого ученика в режим развития*, пробудить в ученике инстинкт познания, самосовершенствования.

Позиция учителя: «к классу не с ответом (готовые ЗУН), а с вопросом», учитель ведет к известным ему целям обучения, поддерживает инициативу ребенка в нужном направлении (остальные направления, к сожалению, игнорирует).

Позиция ученика: субъект познания; за ним закрепляется роль познающего мир (в специально организованных для этого условиях).

Технология Д.Б.Эльконина - В.В. Давыдова опирается на познавательную мотивацию деятельности, поэтому она дает наилучшие результаты в начальной ступени обучения.

В отличие от традиционной технологии развивающее обучение предполагает совершенно *иной характер оценки учебной деятельности*. Качество и объем выполненной учеником работы оценивается не с точки зрения ее соответствия субъективному представлению учителя о посильности, доступности знания ученику, а с точки зрения *субъективных возможностей ученика*. В данный момент оценка отражает персональное развитие ученика, совершенство его учебной деятельности. Поэтому, если ученик работает на пределе своих возможностей, он непременно заслуживает *высшей оценки, даже если с точки зрения возможностей другого ученика это весьма посредственный результат*. Ибо здесь важны не пятерки сами по себе, а пятерки как средство, стимулирующее *исполнение* учебной

деятельности, как доказательство, убеждающее «слабого» ученика в том, что он способен развиваться. Темпы развития личности глубоко индивидуальны, и задача учителя - не вывести всех на некий, заданный уровень знаний, умений, навыков, а **вывести личность каждого ученика в режим развития**, пробудить в ученике инстинкт познания, самосовершенствования.

Позиция учителя: «к классу не с ответом (готовые ЗУН), а с вопросом», учитель ведет к известным ему целям обучения, поддерживает инициативу ребенка в нужном направлении (остальные направления, к сожалению, игнорирует).

Позиция ученика: субъект познания; за ним закрепляется роль познающего мир (в специально организованных для этого условиях).

Технология Д.Б.Эльконина - В.В. Давыдова опирается на познавательную мотивацию деятельности, поэтому она дает наилучшие результаты в начальной ступени обучения.

Лекция 5. Психологическая сущность и вопросы организации проблемного обучения

План

1. Проблемное обучение. Этапы и уровни проблемного обучения.
2. Проблемная ситуация. Основные условия создания проблемной ситуации.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2002.
2. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М., 1975.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М., 1998.

1. Проблемное обучение. Этапы и уровни проблемного обучения

Проблемное обучение основывается на теоретических положениях американского философа, психолога и педагога Дж.Дьюи (1859-1952), основавшего в 1894 г. в Чикаго опытную школу, в которой учебный план был заменен игровой и трудовой деятельностью. Занятия чтением, счетом, письмом проводились только в связи с потребностями - инстинктами, возникавшими у детей спонтанно, по мере их физиологического созревания. Дьюи выделял четыре инстинкта для обучения: социальный, конструирования, художественного выражения, исследовательский.

Для удовлетворения этих инстинктов ребенку предоставлялись в качестве источников познания: слово, произведения искусства, технические устройства, дети вовлекались в игру и практическую деятельность — труд.

В 1923 г. в СССР были «комплекс-проекты» на основе Дьюи (в процессе выполнения проектов «борьба за промфинплан», «за коллективизацию» усваивались знания). Классно-урочная система объявлялась отжившей формой, она заменялась лабораторно-бригадным методом. Однако в 1932 г. постановлением ЦК ВКП(б) эти методы были объявлены методическим прожектерством и отменены.

Сегодня под **проблемным обучением** понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Концептуальные положения (по Д.Дьюи)

- Ребенок в онтогенезе повторяет путь человечества в познании.
- Усвоение знаний есть спонтанный, неуправляемый процесс.
- Ребенок усваивает материал, не просто слушая или воспринимая органами чувств, а как результат удовлетворения возникшей у него потребности в знаниях, являясь активным субъектом своего обучения.
- Условиями успешности обучения являются:
 - проблематизация учебного материала (знания - дети удивления и любопытства);
 - активность ребенка (знания должны усваиваться с аппетитом);
 - связь обучения с жизнью ребенка, игрой, трудом.

Особенности содержания

Проблемное обучение основано на создании особого вида мотивации - проблемной, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций.

Сама логика научных знаний в генезисе представляет логику проблемных ситуаций, поэтому часть учебного материала содержит исторически правдоподобные коллизии из истории науки. Однако такой путь познания был бы слишком неэкономичен; оптимальной структурой материала будет являться сочетание традиционного изложения с включением проблемных ситуаций.

Проблемные ситуации могут быть различными по содержанию неизвестного, по уровню проблемности, по виду рассогласования информации, по другим методическим особенностям.

Проблемное обучение основано на получении новых знаний обучающимися посредством решения теоретических и практических проблем, задач в создающихся в силу этого проблемных ситуациях (В. Оконь, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер и др.). Проблемная ситуация возникает у человека, если у него есть познавательная потребность и интеллектуальные возможности решать задачу при наличии затруднения, противоречия между старым и новым, известным и неизвестным, данным и искомым, условиями и требованиями.

Проблемные ситуации дифференцируются А.М. Матюшкиным по критериям: 1) структуры действий, которые должны быть выполнены при решении проблемы (например, нахождения способа действия); 2) уровня развития этих действий у человека, решающего проблему, и 3) трудности проблемной ситуации в зависимости от интеллектуальных возможностей.

Проблемное обучение включает несколько этапов: осознание проблемной ситуации, формулировку проблемы на основе анализа ситуаций, решение проблемы, включающее выдвижение, смену и проверку гипотез, проверку решения. Этот процесс разворачивается по аналогии с тремя фазами мыслительного акта (по С.Л. Рубинштейну), который возникает в проблемной ситуации и включает осознание проблемы, ее решение и конечное умозаключение. Поэтому проблемное обучение основывается на аналитико-синтетической деятельности обучающихся, реализуемой в рассуждении, размышлении. Это эвристический, исследовательский тип обучения с большим развивающим потенциалом.

Проблемное обучение может быть разного уровня трудности для обучающегося в зависимости от того, какие и сколько действий для решения проблемы он осуществляет. В.А. Крутецкий предложил схему уровней проблемности обучения в сопоставлении с традиционным на основании разделения действий учителя и ученика.

Схема уровней проблемности обучения (по В.А. Крутецкому)

Уровень	Количество звеньев, сохраняемых за учителем	Количество звеньев, передаваемых ученику	Что делает учитель	Что делает ученик
0 (традиционный)	3	-	Ставит проблему, формулирует ее, решает проблему	Запоминает решение проблемы

I	2	1	Ставит проблему, формулирует ее	Решает проблему
II	1	2	Ставит проблему	Формулирует проблему, решает проблему
III	-	3	Проводит общую организацию, контроль и умелое руководство	Осознает проблему, формулирует ее, решает проблему

Проблемное обучение заключается в создании перед учащимися проблемных ситуаций, осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в процессе совместной деятельности учащихся и учителя при максимальной самостоятельности первых и под общим руководством последнего, направляющего деятельность учащихся.

Проблемное обучение может способствовать реализации 2-х целей (как и любое другое обучение):

- 1) сформировать у учащихся необходимую систему ЗУНов;
- 2) достигнуть высокого уровня развития школьников, развития способности к самообучению, самообразованию.

Обе эти цели могут быть реализованы с большим успехом именно в процессе проблемного обучения, так как усвоение учебного материала происходит в ходе активной поисковой деятельности учащихся, в процессе решения ими системы проблемно-познавательных задач. Одной из важных целей проблемного обучения является цель – сформировать особый стиль умственной деятельности, исследовательскую активность и самостоятельность учащихся.

Проблемное обучение специально исследует особенности овладения тем учебным материалом, который может быть усвоен творчески, т.е. путем поиска нового знания в проблемной ситуации.

2. Проблемная ситуация. Основные условия создания проблемной ситуации

Понятия «задача» и «проблемная ситуация», являющиеся принципиальными в проблемном обучении, обозначают различные психологические реальности.

Ситуация задачи не требует для своей характеристики обязательного включения в эту ситуацию субъекта действия. Не случайно поэтому в качестве первого этапа любого процесса решения задачи выделяется этап ее усвоения. При этом учащийся, перед которым ставится задача, не всегда ее принимает.

Проблемная ситуация характеризует определенное психическое состояние ученика, возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действия.

Основное условие возникновения проблемной ситуации – потребность человека в раскрываемом новом отношении, свойстве или способе действия. Потребность может определяться непосредственными

практическими обстоятельствами выполнения действия и широкими общественными потребностями.

Главный элемент проблемной ситуации – неизвестное, новое, то, что должно быть открыто для правильного выполнения поставленного задания, нужного действия. Чтобы создать проблемную ситуацию в обучении, нужно поставить ребенка перед необходимостью выполнения такого задания, при котором подлежащие усвоению знания будут занимать место неизвестного.

Неизвестное характеризуется какой-либо степенью обобщения. Таким образом, при характеристике проблемной ситуации показателем ее трудности для учащегося будет та степень обобщения, которой должен достигнуть учащийся в процессе поиска неизвестного в проблемной ситуации.

Важным элементом проблемных ситуаций являются возможности учащихся: интеллектуальные способности и достигнутый уровень знаний.

Чем большими возможностями обладает учащийся, тем более общие отношения могут быть представлены ему в неизвестном усваиваемом знании.

Проблемная ситуация включает 2 этапа:

- постановка задания, вызывающего проблемную ситуацию;
- поиск неизвестного в проблемной ситуации.

Проблемная ситуация, в отличие от задачи, включает в себя три главных компонента:

- необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом неизвестном отношении, способе или условии действия;
- неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации;
- возможности учащихся в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного.

Противоречивая роль проблемной ситуации в обучении состоит в том, что в случае обеспечения внутренних (стимулирующая функция) и внешних (регулирующая функция) условий и средств для разрешения проблемной ситуации она выступает как положительный фактор, но превращается в отрицательный в случае отсутствия таких средств (сдерживающая и дезорганизующая функции).

Для создания *проблемной ситуации* перед учащимися ставится такое задание, при выполнении которого учащийся должен открыть подлежащие усвоению новые знания или действия. При этом соблюдаются условия:

- задания основываются на тех знаниях и умениях, которыми владеет учащийся;
- неизвестное, которое нужно открыть, составляет подлежащую усвоению общую закономерность, общий способ действия;
- выполнение задания должно вызвать у учащихся потребность в усваиваемом знании.

Первый признак проблемной ситуации в обучении состоит в том, что она создает трудность, преодолеть которую ученик может лишь в результате собственной мыслительной активности. Проблемная ситуация должна быть значима для ученика. Ее возникновение должно быть, по возможности, связано с интересами и предшествующим опытом учащихся. Общая проблемная ситуация должна распадаться на ряд подпроблем, связанных и вытекающих одна из другой.

Введение в учебный процесс элементов проблемности повышает активность учащихся, способствует развитию у них познавательных интересов. Тем не менее, полностью построить обучение на основах проблемности невозможно. В большинстве классов собраны учащиеся с разным уровнем подготовки и разными способностями. И если для кого-то проблемное задание вызовет затруднение, то оно вносит дезорганизацию в учебную работу.

Процесс усвоения начинается не с предъявления ученику известного образца, а с создания учителем таких условий учебной деятельности, которые вызывают потребность в усваиваемых знаниях, а само знание выступает как неизвестное, подлежащее усвоению. При этом возникает потребность в знаниях, что и приводит к усвоению материала.

Главный механизм решения проблемной ситуации – образование новой связи неизвестного с известным. Здесь проявляются механизмы как логических преобразований, так и интуитивного мышления человека.

Проблемное обучение на высших этапах переходит в научное исследование, которое можно рассматривать как одну из высших форм самообучения.

Преимущество проблемного обучения состоит в том, что оно позволяет создавать возможности для творческого усвоения учебного материала и развития творческих способностей учащихся.

Лекция 6. Психологическая сущность и варианты программированного обучения

План

1. Сущность программированного обучения.
2. Принципы программированного обучения (по В. П. Беспалько)
3. Формы программированного обучения.

Литература

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения - М , 1995
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2002.
3. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1984.
4. Психологические основы программированного обучения. Под ред. Талызиной Н.Ф. – М.,1984.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М., 1998.

6. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения - М Народное образование, 1996

1. Сущность программированного обучения

Возникновение программированного обучения связано с именем Б.Ф.Скиннера, который в 1954 году призывал педагогов повысить эффективность преподавания за счет управления этим процессом. Категория управления рассматривается в качестве центральной для программирования.

Психологическая сущность программированного обучения состоит в повышении эффективности управления процессом учения. В основе программированного обучения лежат общие и частные дидактические принципы последовательности, доступности, систематичности, самостоятельности. Эти принципы реализуются в ходе выполнения главного элемента программированного обучения - обучающей программы, представляющей собой упорядоченную последовательность задач. В этом обучении в определенной мере реализуется индивидуальный подход как учет характера освоения обучающимся программы.

Программированное обучение строится принципиально по-разному в зависимости от исходных психологических позиций:

1) программированное обучение, основанное на бихевиористской концепции обучения;

2) программированное обучение, предложенное Талызиной Н.Ф., основанное на теории поэтапного формирования умственных действий Гальперина П.Я.

Принципы программирования процесса учения, разработанные на основе бихевиористского подхода к нему, направлены лишь на получение и закрепление правильной реакции - конечного звена выполняемой деятельности. Все остальные ее звенья остаются не охваченными принципами программирования. В силу этого обучающие программы, реализующие эти принципы, не позволяют управлять усвоением необходимых видов познавательной деятельности, процесс их становления остается стихийным.

Талызина Н.Ф. противопоставляет бихевиоризму деятельностный подход, где анализу подвергается реальный процесс взаимодействия человека с миром, взятый в его целостности. Согласно деятельностному подходу, обучаемый не реагирует пассивно и слепо, подчиняясь логике подкрепления, а идет навстречу объекту действия, обследует его и условия, в которых он дан. Исполнение строится в соответствии с данными ориентировочной части действия, что делает его разумным.

При бихевиористском подходе к учению ученик подвергается воздействию стимула, а при деятельностном - действует с предметом.

Программированное обучение в конце 60-х и начале 70-х годов XX века получило новое развитие в работах Л.Н.Ланды, который предложил алгоритмизировать этот процесс. Алгоритм, по Л.Н.Ланде, есть правило,

предписывающее последовательность элементарных действий, которые в силу их простоты однозначно понимаются, исполняются всеми. Алгоритм - это система указаний об этих действиях, о том, какие из них и как надо производить. Одним из преимуществ алгоритмизации обучения является возможность формализации и модельного представления этого процесса.

Преимущества управления, программирования в образовательном процессе наиболее полно и теоретически обоснованно представлены в направлении обучения, основанном на психологической теории поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина, который разработал систему преобразования материального, предметного в идеальное, психическое. Совместно с Н.Ф.Талызиной эта теория была реализована на практике в процессе обучения.

П.Я.Гальперин поставил перед обучением принципиально новые задачи: описать любое формируемое действие совокупностью его свойств, подлежащих формированию; создать условия для формирования этих свойств; разработать систему ориентиров, необходимых и достаточных для управления правильностью формирования действия и избегания ошибок. П.Я.Гальперин разграничил две части осваиваемого предметного действия – его понимание и умение его выполнить. Первая часть играет роль ориентировки и названа ориентировочной, вторая - исполнительная. П.Я.Гальперин придавал особое значение ориентировочной части, считая ее «управляющей инстанцией».

С позиций теории поэтапного формирования умственных действий, при построении программированного обучения программированию подлежат две неразрывные группы явлений – содержание деятельности и процесс усвоения деятельности.

Программирование содержания деятельности означает выбор типа ориентировки обучаемого в предметной действительности.

Программирование процесса усвоения деятельности означает организацию определенных этапов ее становления: 1) предварительной ориентировки в действии; 2) материального действия; 3) громкоречевого действия; 4) действие речи «про себя»; 5) умственного действия.

Согласно Н.Ф.Талызиной, «любое действие человека представляет собой своеобразную микросистему управления, включающую «управляющий орган» (ориентировочная часть действия), исполнительный, «рабочий орган» (исполнительная часть действия), следящий и сравнивающий механизм (контрольная часть действия)». Центральным звеном формирования умственных действий является его ориентировочная основа, характеризующаяся полнотой, обобщенностью и степенью самостоятельного освоения действий. Соотнося между собой существующие подходы к обучению, Н.Ф.Талызина отмечает, что, по сравнению с бихевиористской теорией программирования, теория поэтапного формирования умственных действий программирует и строит наиболее рациональную структуру, систему познавательных действий.

Таким образом, психологическая сущность программированного обучения состоит в повышении эффективности управления процессом учения, где учение рассматривается как процесс усвоения учеником различных видов человеческой деятельности и реализующих их действий.

2. Принципы программированного обучения (по В. П. Беспалько)

Первым принципом программированного обучения является определенная иерархия управляющих устройств.

Термин «иерархия» означает ступенчатую соподчиненность частей в каком—то целостном организме (или системе) при относительной самостоятельности этих частей. Поэтому говорят, что управление таким организмом или системой построено по иерархическому принципу.

Уже структура технологии программированного обучения (объединение систем 1+2+7+8, см. п. 2.4.) свидетельствует об иерархическом характере построения ее управляющих устройств, образующих, однако, целостную систему. В этой иерархии выступает в первую очередь педагог (системы 1 и 7), управляющий системой в наиболее ответственных ситуациях: создание предварительной общей ориентировки в предмете, отношение к нему (система 1), индивидуальная помощь и коррекция в сложных нестандартных ситуациях обучения (система 7).

Сущность **второго принципа — принципа обратной связи** вытекает из кибернетической теории построения преобразований информации (управляющих систем) и требует цикличной организации системы управления учебным процессом по каждой операции учебной деятельности. При этом имеется в виду не только передача информации о необходимом образе действия от управляющего объекта к управляемому (прямая связь), но и передача информации о состоянии управляемого объекта управляющему (обратная связь).

Обратная связь необходима не только педагогу, но и учащемуся; одному - для понимания учебного материала, другому - для коррекции. Поэтому говорят об оперативной обратной связи. Обратная связь, которая служит для самостоятельной коррекции учащимися результатов и характера его умственной деятельности, называется внутренней. Если же это воздействие осуществляется посредством тех же управляющих устройств, которые ведут процесс обучения (или педагогом), то такая обратная связь называется внешней. Таким образом, при внутренней обратной связи учащиеся сами анализируют итоги своей учебной работы, а при внешней это делают педагоги или управляющие устройства.

Третий принцип программированного обучения состоит в осуществлении шагового технологического процесса при раскрытии и подаче учебного материала. Выполнение этого требования позволяет достичь общепонятности обучающей программы.

Шаговая учебная процедура — это технологический прием, означающий, что учебный материал в программе состоит из отдельных, самостоятельных, но взаимосвязанных, оптимальных по величине порций информации и учебных заданий (отражающих определенную теорию усвоения знаний учащимися и способствующих эффективному усвоению знаний и умений). Совокупность информации для прямой и обратной связи и правил выполнения познавательных действий образует шаг обучающей программы.

В состав шага включаются три взаимосвязанных звена (кадра): информация, операция с обратной связью и контроль.

Последовательность шаговых учебных процедур образует обучающую программу -основу технологии программированного обучения.

Четвертый принцип программированного обучения исходит из того, что работа учащихся по программе является строго индивидуальной, возникает естественное требование вести направленный информационный процесс и предоставлять каждому учащемуся возможность продвигаться в учении со скоростью, которая для его познавательных сил наиболее благоприятна, а в соответствии с этим возможность приспособлять и подачу управляющей информации. Следование **принципу индивидуального темпа и управления в обучении** создает условия для успешного изучения материала всеми учащимися, хотя и за разное время.

Пятый принцип требует использования специальных технических средств для подачи программированных учебных материалов при изучении ряда дисциплин, связанных с развитием определенных черт личности и качеств учащихся, например, хорошей реакции, ориентировки.

Эти средства можно назвать обучающими, так как ими моделируется с любой полнотой деятельность педагога в процессе обучения.

Как разновидность идей программирования в обучении возникает блочное и модульное обучение.

Блочное обучение осуществляется на основе гибкой программы, обеспечивающей ученикам возможность выполнять разнообразные интеллектуальные операции и использовать приобретаемые знания при решении учебных задач. Выделяются следующие последовательные блоки такой обучающей программы, предусматривающие гарантированное усвоение определенного темой материала:

— информационный блок;

- тестово-информационный (проверка усвоенного);
- коррекционно-информационный (в случае неверного ответа - дополнительное обучение);
- проблемный блок: решение задач на основе полученных знаний;
- блок проверки и коррекции.

Изучение следующей темы повторяет вышеприведенную последовательность.

Модульное обучение (как развитие блочного) - такая организация процесса учения, при которой учащийся работает с учебной программой, составленной из модулей.

Технология модульного обучения является одним из направлений индивидуализированного обучения, позволяющим осуществлять самообучение, регулировать не только темп работы, но и содержание учебного материала.

Сам модуль может представлять содержание курса в трех уровнях: полном, сокращенном и углубленном.

Программный материал подается одновременно на всех возможных кодах: рисуночном, числовом, символическом и словесном.

Обучающим модулем называют автономную часть учебного материала, состоящую из следующих компонентов:

- точно сформулированная учебная цель (целевая программа);
- банк информации: собственно учебный материал в виде обучающих программ;
- методическое руководство по достижению целей;
- практические занятия по формированию необходимых умений;
- контрольная работа, которая строго соответствует целям, поставленным в данном модуле.

Общая система знаний и качеств личности представляется как иерархия модулей

Система контроля и оценки учебных достижений — рейтинговая, накопление рейтинга происходит в процессе текущего, промежуточного и заключительного контроля

Объединение идеи модулей с технологией проблемного обучения дает гибкую технологию проблемно-модульного обучения (М А Чошанов), она разрабатывается в основном для высшей школы, но может быть применена и в средней

Еще одним вариантом программированного обучения является технология **полного усвоения знаний**. После определения диагностично поставленных целей по предмету материал разбивается на фрагменты - учебные элементы, подлежащие усвоению. Затем разрабатываются проверочные работы по разделам (сумме учебных элементов), далее организуется обучение, проверка - текущий контроль, корректировка и повторная, измененная проработка - обучение. И так до полного усвоения заданных учебных элементов и тем, разделов, предмета в целом

3. Формы программированного обучения

Различают три основные формы программированного обучения: линейное, разветвленное и смешанное.

В основе линейной формы программирования лежит бихевиористское понимание научения как установления связи между стимулом и реакцией. Правильный шаг обучающегося в этой форме обучения подкрепляется, что служит сигналом к дальнейшему выполнению программы. Линейная программа, в понимании Б.Ф.Скиннера, характеризуется следующими показателями:

- дидактический материал делится на незначительные дозы, называемые шагами, которые учащиеся преодолевают относительно легко, шаг за шагом;
- вопросы или пробелы, содержащиеся в отдельных рамках программы, не должны быть очень трудными, чтобы учащиеся не потеряли интереса к работе;
- учащиеся сами дают ответы на вопросы и заполняют пробелы, привлекая для этого необходимую информацию;
- в ходе обучения учащихся сразу же информируют, правильны или ошибочны их ответы;
- все обучающиеся проходят по очереди все рамки программы, но каждый делает это в удобном для него темпе;
- значительное в начале программы число указаний, облегчающих получение ответа, постепенно ограничивается;
- во избежание механического запоминания информации одна и та же мысль повторяется в различных вариантах в нескольких рамках программы.

Разветвленное программирование отличается от линейного множественностью и многократностью выбора шага. Оно ориентировано не столько на безошибочность действия, сколько на уяснение учителем и самим обучающимся причины, которая может вызвать ошибку. Соответственно разветвленное программирование требует умственного усилия от обучающегося. Подтверждением правильности ответа является в этой форме программирования обратная связь, а не только положительное подкрепление. Разветвленная программа может представлять собой большой текст, содержащий много ответов на вопрос к нему. Предлагаемые в рамках развернутые ответы либо здесь же оцениваются как правильные, либо отклоняются, и в том, и в другом случае сопровождаются полной аргументацией. Если ответ неправилен, то обучающемуся предлагается вернуться к исходному тексту, подумать и найти другое решение. Если ответ правильный, то далее предлагается по тексту ответа следующие вопросы, цель которых:

- проверка того, знает ли учащийся материал, содержащийся в данной рамке;
- в случае отрицательного ответа отсылку учащегося к координирующим и соответственно обосновывающим ответ рамкам;
- закрепление основной информации с помощью рациональных упражнений;
- увеличение усилий учащегося и одновременную ликвидацию механического обучения через многократное повторение информации;
- формирование требуемой мотивации учащегося.

Смешанное программирование, в целом, близко к рассмотренным выше.

Как разновидность идей программирования в обучении возникает блочное и модульное обучение.

Блочное обучение осуществляется на основе гибкой программы, обеспечивающей ученикам возможность выполнять разнообразные интеллектуальные операции и использовать приобретаемые знания при решении учебных задач. Выделяются следующие последовательные блоки такой обучающей программы, предусматривающие гарантированное усвоение определенного темой материала:

- информационный блок;
- тестово-информационный (проверка усвоенного);
- коррекционно-информационный (в случае неверного ответа - дополнительное обучение);
- проблемный блок: решение задач на основе полученных знаний;
- блок проверки и коррекции.

Изучение следующей темы повторяет вышеприведенную последовательность.

Модульное обучение (как развитие блочного) - такая организация процесса учения, при которой учащийся работает с учебной программой, составленной из модулей.

Технология модульного обучения является одним из направлений индивидуализированного обучения, позволяющим осуществлять самообучение, регулировать не только темп работы, но и содержание учебного материала.

Сам модуль может представлять содержание курса в трех уровнях: полном, сокращенном и углубленном.

Программный материал подается одновременно на всех возможных кодах: рисуночном, числовом, символическом и словесном.

Обучающим модулем называют автономную часть учебного материала, состоящую из следующих компонентов:

- точно сформулированная учебная цель (целевая программа);
- банк информации: собственно учебный материал в виде обучающих программ;
- методическое руководство по достижению целей;
- практические занятия по формированию необходимых умений;
- контрольная работа, которая строго соответствует целям, поставленным в данном модуле.

Общая система знаний и качеств личности представляется как иерархия модулей

Система контроля и оценки учебных достижений — рейтинговая, накопление рейтинга происходит в процессе текущего, промежуточного и заключительного контроля

Объединение идеи модулей с технологией проблемного обучения дает гибкую технологию проблемно-модульного обучения (М А Чошанов), она разрабатывается в основном для высшей школы, но может быть применена и в средней

Еще одним вариантом программированного обучения является технология **полного усвоения знаний**. После определения диагностично поставленных целей по предмету материал разбивается на фрагменты - учебные элементы, подлежащие усвоению. Затем разрабатываются проверочные работы по разделам (сумме учебных элементов), далее организуется обучение, проверка - текущий контроль, корректировка и повторная, измененная проработка - обучение И так до полного усвоения заданных учебных элементов и тем, разделов, предмета в целом

Лекция 7. Психологические проблемы компьютеризации процесса обучения

План

1. Области применения информационно-компьютерных технологий в образовании.
2. Компьютерные технологии и общее психическое развитие детей: влияние компьютера на формирование личности ребенка, планирование деятельности и предвосхищение ее, формирование способности к саморегуляции.
3. Психологические проблемы компьютеризации обучения.

Литература

1. Доронина О.В. Страх перед компьютером: природа, профилактика, преодоление. Вопросы психологии. — 1993. — № 3. — С. 68 — 78.

2. Киселев Б., Моисеева М. С домашним компьютером к образованию. – Компьютер в школе. – 1998. – №2. – С. 30 – 31.
3. Лесневский А. Проект SITES. – Компьютер в школе. – 2000. – №3. – С. 31 – 34.
4. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М., 1988.
5. Могилева В.Н. Влияние компьютеризации учебной деятельности на формирование мышления учащихся. – Автореф. канд. дисс. – М., 2001.
6. Моисеенко Л.А. Психологическая готовность изобретателей к использованию компьютеров. – Вопросы психологии. – 1993. – №2.
7. Прохоров А.О., Сержкина А.Б. Особенности психических состояний пользователей ЭВМ в процессе компьютерного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – №3. – С. 53 – 61.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М., 1998.
9. Тихомиров О.К., Бабанин Л.Н. ЭВМ и новые проблемы психологии. – М., 1968.
10. Фомичева Ю.В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми. – Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1991. – №3. – С. 27 – 39.
11. Чайнова Л.Д., Горвиц Ю.М. Компьютеры для детей: психологические проблемы безопасности и комфорта. – Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – С. 63 – 73.

1. Области применения информационно-компьютерных технологий в образовании

Разработка информационно-компьютерных технологий и распространение компьютеров привели к их активному внедрению в образование. Можно указать наиболее важные области применения в образовании информационно-компьютерных технологий (ИКТ):

- Управление образованием (вычислительная оргтехника для образовательных учреждений, автоматизация делопроизводства и бухгалтерии в учебных заведениях, средства связи, мониторинг образования и т.п.).
- Информатика и вычислительная техника как цель обучения (подготовка специалистов в области информационно-компьютерных технологий по разработке и эксплуатации компьютерной техники, программному обеспечению, компьютерной безопасности; подготовка пользователей, в том числе обучение компьютерной грамотности преподавателей и учеников средних школ).
- Компьютерная техника как средство обучения, развития и воспитания. Данное направление можно считать наиболее важным в настоящий момент и наиболее интенсивно развивающимся, потому что именно в этом направлении ведется интенсивная работа по внедрению компьютеров в образование. Компьютерная техника выступает как удобный и универсальный носитель аудиовизуальной обучающей информации

(учебники, энциклопедии, атласы и различные справочники, содержащие текстовую, образную, звуковую и видеоинформацию). Носителем этой информации может быть жесткий диск компьютера, компакт-диски или информационные сети как локальные, так и всемирные.

Педагогической реальностью, с которой необходимо считаться, стали обучающие компьютерные программы, причем программы мультимедийные и интерактивные, несущие разнообразную информацию и подстраивающиеся под индивидуальные особенности обучающегося субъекта.

С внедрением ИКТ изменилась сама суть дистанционного образования. Сейчас оно может осуществляться в реальном масштабе времени, что обеспечивает активное участие в обучении лиц, доступ которых к образованию по ряду причин ограничен. Это относится и к детям, имеющим ограничения в образовании по состоянию здоровья (заболевания опорно-двигательного аппарата, сниженная функция органов чувств и т.п.).

Компьютер выступает как средство повышения эффективности, оперативности и объективности оценки знаний учеников. В отличие от учителя, компьютер оценивает лишь знания и умения ученика в данной предметной области, а не его послушность, привлекательность или какие-то иные качества. Компьютер лишен стереотипности в оценке, он «не знает», что данный ученик «троечник» или «отличник», и поэтому без колебаний поставит заслуженную отметку.

Внедрение ИКТ позволило решить ряд важных психолого-педагогических задач, связанных с повышением качества учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях. К основным успехам пользователей компьютеров в образовании можно отнести следующие:

- повышение информационной обеспеченности участников образовательного процесса;
- влияние использования компьютеров на мотивацию, привлекательность обучения;
- возможность повысить самостоятельность обучения, возможность обучения без непосредственного участия педагога путем выполнения домашних заданий с необходимыми компонентами проверки правильности их выполнения;
- повышаются возможности индивидуализации обучения.

2. Компьютерные технологии и общее психическое развитие детей: влияние компьютера на формирование личности ребенка, планирование деятельности и предвосхищение ее, формирование способности к саморегуляции

В информационных теориях предполагается, что компьютер, программы которого моделируют мышление человека, будет замещать человека; либо компьютер как равный партнер человека в обработке информации будет дополнять деятельность человека, увеличивая ее

результаты количественно. В этих теориях развитие творческой личности человека не прогнозируется. В психологии А.Н.Леонтьев предполагает, что компьютеризация будет вести к «эврологизации», т.е. к приобретению интеллектуальными процессами человека творческого характера и будет «возвышать» его.

«Информационный и психологический подходы к изучению компьютеризированных систем» показывают, что кибернетические идеи приводят к созданию «искусственного интеллекта», к моделированию в компьютере решения задач. Это требовало определенных подходов к анализу и описанию их по аналогии с мышлением человека. Однако по мере накопления исследовательских данных происходило осознание ограниченности информационного подхода для описания закономерностей функционирования психики и построения «искусственного интеллекта».

Психологический подход, изучающий мышление человека как деятельность, направлен на выявление специфически человеческих компонентов мыслительной деятельности по сравнению с работой компьютера. В данной работе деятельностный подход к анализу компьютеризированной научно-исследовательской деятельности направлен на анализ составляющих психологической структуры деятельности – мотивации, творческого и репродуктивного мышления, творческой активности и регулирующих их внешних и внутренних детерминант. Репродуктивные компоненты деятельности, по А.Н.Леонтьеву, могут быть переданы компьютеру. Мотивация и творческое мышление относятся к «специфически человеческим» компонентам психологической структуры деятельности.

Раскрывая преимущества применения компьютеров, Е.И.Машбиц рассматривает их как некоторые возможности, которые в практике компьютерного обучения не всегда реализуются. Исследователи обсуждают и вопросы, связанные с психологическими последствиями компьютеризации, в частности, с тем, как повлияет компьютеризация на развитие мышления учащихся. В.Н.Могилева установила, что компьютеризация учебной деятельности стимулирует развитие наглядно-образного мышления учащихся 3–5 классов, а также мыслительной деятельности, связанной с формальными операциями над словами. Негативное влияние компьютеризации учебной деятельности оказывает на развитие семантических операций (мыслительной деятельности, связанной с пониманием смысла слов и текста). В мыслительной деятельности учащихся 3 класса проявляются затруднения при определении необходимого состава и последовательности действий по выполнению заданий.

Психологические исследования компьютеризации учебной деятельности в школе, а также научной деятельности в высшей школе немногочисленны. Поэтому необходимо рассматривать работы, относящиеся к изучению компьютеризированной научной деятельности, в других разделах психологии, в частности, работы, выполненные в общей психологии под

руководством М.Г. Ярошевского и О.К. Тихомирова. В них анализируются психологические проблемы компьютеризации кластерного анализа (В.А.Маркусова, М.Г. Ярошевский); приводятся данные изучения целеобразования в творческой деятельности пользователей в условиях диалога с ЭВМ (Ю.Д. Бабаева) и при использовании автоматизированной системы "Советник" (И.Г.Белавина); рассматриваются проблемы компьютеризированного информационного поиска (Л.Н. Бабанин); проблемы понимания, представления форм понимания в ЭВМ и применения "понимающих систем" в научных исследованиях (В.В. Знаков); изучается психологическая структура диалога исследователей-пользователей ЭВМ (Т.В. Корнилова); исследуются индивидуальные стратегии и стили использования ЭВМ при решении творческих задач в научной деятельности (Н.Б. Березанская); анализируется компенсаторное при дефиците общения анимистическое отношение к ЭВМ у исследователей — программистов (А. И. Тоом), а также научная коммуникация в условиях использования ЭВМ (А. В. Войскунский). Психологические проблемы применения ЭВМ в научных исследованиях анализировали также Б.В. Логинов, В. А. Лоллини, А. А. Науменко, А.Я. Смирнов, Л.Н. Собчик и другие психологи.

Обобщая эти данные, О.К. Тихомиров отмечал, что компьютеризация является мощным "рычагом" перестройки высшей школы, но пока этот рычаг не срабатывает. Исследования компьютеризированной научной деятельности ведутся, в основном, в общей психологии, тогда как в педагогической психологии этот раздел исследований практически не представлен. Вместе с тем, выявление того факта, что компьютеризация влечет за собой перестройку научной деятельности и оказывает влияние на психику исследователей, указывает на необходимость систематического анализа психологических последствий компьютеризации, в частности, на необходимость изучения ее влияния на развитие творческой личности.

Использование ребенком компьютера в своей деятельности оказывает существенное влияние на различные стороны его психического развития. Проявляются во всей полноте такие процессы как: мышление, представление, память.

Компьютер способствует формированию у детей пониманию интеллектуальных задач, принятие их ребенком, что является необходимым условием развертывания детской мыслительной деятельности.

Четкое представление конечного результата, который должен быть получен в ходе решения, позволяет ребенку целенаправленно анализировать условия задачи. Оценка результатов удачных и неудачных действий происходит на основе их сопоставления с заданным результатом.

Использование ребенком компьютера в своей деятельности оказывает существенное влияние на различные стороны его психического развития. Возникает целый ряд новых детских деятельностей, тесно

связанных с компьютерными играми (компьютерное конструирование, творческое экспериментирование, игра-воображение и т.д.). Проявляются во всей полноте такие процессы, как мышление, представление, память и т.д., возникают и функционируют на уровне прогноза становления личности новые горизонты развития. Горизонты развития — это не только зона ближайшего развития (по Л. С. Выготскому), а своеобразный прогноз развития личности, данный в содержании познавательной мотивации. Это весьма тонкий психический процесс, который характеризует одно из главных психических позитивных последствий компьютеризации — возможность постоянного биографически обозримого расширения горизонтов личности.

Компьютер как интеллектуальное орудие в этом отношении принципиально отличается от книги. Книга — средство накопления знаний, но не оперирования ими. Человек оперировал знаниями во все века, а сейчас надо понять, что компьютер — среда для накопления знаний, а также для оперирования и обмена знаниями с другими людьми. Знания же безграничны, сам человек определяет эти границы, но оперирование беспредельно.

Овладение компьютером благотворно влияет на формирование личности ребенка и придает ему более высокий социальный статус. В детских садах, где установлены компьютеры, у детей появляется новое направление общения — они активно обсуждают новые компьютерные игры, свои достижения и промахи при выполнении трудных заданий. Значительно обогащается детский словарь, дошкольники легко и с удовольствием овладевают новой терминологией. Все это способствует развитию речи детей, значительно повышает уровень произвольности и осознанности действий. Но главное состоит в том, что существенно возрастает самооценка ребенка. Дома, во дворе он с достоинством рассказывает товарищам о всех «тонкостях» работы на компьютере, который выступает как эффективный способ самоутверждения, повышения собственного престижа. Успехи в компьютерных играх позволяют детям значительно повышать свой рейтинг и даже выходить в лидеры. Все это, в целом, способствует возникновению эмоционального комфорта, чувства более полноценной жизни, что чрезвычайно важно для нормального развития личности ребенка.

Для человека, в отличие от животных, характерно формирование умений, связанных не только с непосредственным приспособлением к наличной ситуации, но и с управлением работой машин и механизмов. Как отмечают в своих исследованиях ученые С. Пейперт, Н. А. Бернштейн, А. В. Запорожец, этот момент управления явно выступает уже в процессе применения простейших орудий ручного труда. Еще большее значение он приобретает, когда человек начинает заменять работу своих мышц другими источниками энергии.

Навыки или умения, связанные с управлением, существенно отличаются от других навыков и умений, прежде всего, своей

познавательной частью. Они в большей степени, чем какие-либо другие, требуют ориентировки на существенные отношения условий задания. В связи с этим они могут приобретать чрезвычайно обобщенный характер и легко переноситься в новые, необычные обстоятельства. Простейшие виды такого рода умений складываются уже в дошкольном детстве.

Особое значение в этом процессе приобретают компьютерные игры, в которых у детей формируются обобщенные умения управлять разнообразными ситуациями на дисплее опосредованно — с помощью клавиатуры, манипуляторов «мышь» и «джойстик» или других средств управления. Большую роль в формировании таких умений играют специально созданные для этого компьютерные игры «Колобок», «Давай познакомимся», «Мир вокруг нас» и др.

В условиях компьютерной игры важное значение приобретает умение планировать свои действия, предвосхищать их результат. Значительно усложняется процесс детской деятельности: дошкольники, младшие школьники должны действовать руками, нажимая пальцами кнопки клавиатуры (это требует от ребенка усиленного внимания и специфических навыков), и — одновременно — наблюдать за изображенными на экране изменяющимися предметами и явлениями. Часто результат нажатия на ту или иную клавишу сказывается не сразу и проявляется в чрезвычайно опосредованной, сложной форме, вызывая цепную реакцию событий на экране. Создается принципиально новая связь между ручными действиями ребенка и их результатом. Именно этот момент оказывает мощное влияние на общее психическое развитие детей, формирует у них новую позицию в отношении познания и изменения окружающего их мира.

Одна из основных способностей ребенка, лежащая в основе как умственного развития, так и других линий развития, — это способность к построению (осознанному или интуитивному) все более сложных структур собственной внешней деятельности, а затем и деятельности внутренней, психической. Эту способность можно рассматривать как одну из форм проявления общей фундаментальной способности саморегуляции. В качестве примера можно привести специальные методики использования компьютерных программ «Сложи узор», «Калейдоскоп», а также «Веселое путешествие».

Развитие данной способности в значительной мере определяет широту и глубину взаимодействия ребенка с окружающим его миром, т.е. определяет общую психическую активность. Эта способность — универсальная, поскольку решение фактически любой более или менее сложной задачи требует выделения определенной последовательности целей, их иерархизации, отражения в плане представлений всей динамики изменения условий, в которых эти цели даны. Без нее невозможно решить задачи, предлагаемые, в частности, в компьютерной игре «Водители» (методика Л. И. Цеханской) или «Дед Мазай и зайцы» (методика Ю. М. Горвица).

Все предлагаемые компьютерные игры способствуют формированию у детей умственных способностей, обеспечивающих понимание интеллектуальных задач, принятие их ребенком, что является необходимым условием развертывания детской мыслительной деятельности.

Особое значение при этом имеют представления, отражающие основную цель, на достижение которой направлена деятельность ребенка. Если ребенок нечетко представляет себе, что требуется получить в ходе решения той или иной задачи, то процесс мышления вообще может не развернуться или развертывается совсем в другом направлении, чем это необходимо в данных условиях. Именно четкое представление конечного результата, который должен быть получен в ходе решения, позволяет ребенку целенаправленно анализировать условия задачи. Оценка результатов удачных и неудачных действий происходит на основе их сопоставления с заданным результатом.

Вместе с тем, процесс мышления практически невозможен без учета тех условий, в которых дана цель. Действия детей, не учитывающих этих условий, как правило, носят хаотический характер и не приводят к получению заданного результата.

В раннем и младшем дошкольном возрасте следует отметить своеобразную динамику восприятия цели и условий. Часто восприятие детьми цели настолько доминирует, что это отрицательно сказывается на восприятии условий, — они пытаются достигнуть цели «напролом», не учитывая условий. Когда взрослый обращает внимание ребенка на условия, тот, знакомясь с ними, теряет цель, иначе говоря, для ребёнка цель и условия, в которых она дана, выступают как два не связанных между собой явления.

В сложных задачах даже у детей старшего дошкольного, младшего школьного возраста можно наблюдать конфликтные отношения при восприятии цели и условий, в которых дана цель. Лишь постепенно у детей формируется общая умственная способность направленного анализа условий с точки зрения основной цели действия. Использование компьютерных игр стимулирует формирование подобных умений (игры комплекта «КИД/Малыш» - «Конструктор», «Витраж» и «Море»).

Большие возможности развития мышления раскрываются при работе детей с компьютером. В процессе действий с изображенными на экране предметами и явлениями у детей формируются гибкие, подвижные представления и образы, которые служат основой для перехода от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению.

Такие компьютерные игры, как «Качели», «Собери картинку», «Построй дом», «Волшебный гараж», «Конструктор», способствуют развитию наглядно-действенного мышления, а затем и наглядно-образного мышления.

В игре «Качели» дети вначале решают предложенные им задачи в наглядно-действенном плане: они экспериментируют, пробуют,

ошибаются, подбирая по массе различные игрушки таким образом, чтобы уравновесить качели. Эта игра развивает наглядно-действенное мышление, формирует умения корректировать пробные и ошибочные действия, последовательно приближая ребенка к цели.

На определенном этапе игры дети начинают осуществлять свои действия не реально, а в плане представлений — они мысленно соотносят размеры и массу игрушек и лишь после этого размещают их на качелях, добиваясь сразу верного результата. Дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста в ходе игры переходят на уровень логического мышления: они подсчитывают суммарную массу игрушек на каждом плече качелей и делают соответствующие выводы. В игре «Построй дом» требуется воссоздать целые кирпичи, определенным образом соединяя их половинки. Дети вначале путем реальных проб ищут части кирпича (а эти части разрезаны самым замысловатым образом), которые подошли бы друг к другу. После таких проб и ошибок они находят подходящие половинки кирпича, затем переходят от реальных проб и ошибок к действиям в плане представлений: они ищут нужную половинку кирпича, мысленно прикладывая его к образцу, — это уже более высокий уровень решения задачи.

Вместе с тем, в этом процессе дети не создают новых образов, а интегрируют имеющиеся образы в единое целое. Дело в том, что все части кирпичей предлагаются детям в виде готовых образцов, а ребенок из них выбирает нужные.

Более сложные формы образного мышления дети демонстрируют в играх «Конструктор», «Витраж», «Калейдоскоп», где они создают совсем новые неожиданные образы на основе элементарных исходных образов, данных в условиях игры. Здесь важен творческий процесс построения новой целостной картины, имеющей оригинальную композицию, которая объединяет отдельные детали в новое художественное произведение. Сами условия этих игр — красочные и неожиданные — стимулируют воображение детей, развивают понимание гармонии цветов и форм.

Компьютер может использоваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении (введении) нового материала, закреплении, повторении, контроле ЗУН. При этом для ребенка он выполняет различные функции: учителя, рабочего инструмента, объекта обучения, сотрудничающего коллектива, досуговой (игровой) среды.

В функции **учителя** компьютер представляет:

- источник учебной информации (частично или полностью заменяющий учителя и книгу);
- наглядное пособие (качественно нового уровня с возможностями мультимедиа и телекоммуникации);
- индивидуальное информационное пространство;
- тренажер;
- средство диагностики и контроля.

В функции **рабочего инструмента** компьютер выступает как:

- средство подготовки текстов, их хранения;
- текстовый редактор;
- графопостроитель, графический редактор;
- вычислительная машина больших возможностей (с оформлением результатов в различном виде);

- средство моделирования.

Функцию объекта обучения компьютер выполняет при:

- программировании, обучении компьютера заданным процессам;
- создании программных продуктов;
- применении различных информационных сред.

Сотрудничающий коллектив воссоздается компьютером как следствие коммуникации с широкой аудиторией (компьютерные сети), телекоммуникации в

Internet.

Досуговая среда организуется с помощью:

- игровых программ;
- компьютерных игр по сети;
- компьютерного видео.

Работа учителя в компьютерной технологии включает следующие **функции**.

- Организация учебного процесса на уровне класса в целом, предмета в целом (график учебного процесса, внешняя диагностика, итоговый контроль).

- Организация внутриклассной активизации и координации, расстановка рабочих мест, инструктаж, управление внутриклассной сетью и т.п.)

- Индивидуальное наблюдение за учащимися, оказание индивидуальной помощи, индивидуальный «человеческий» контакт с ребенком. С помощью компьютера достигаются идеальные варианты индивидуального обучения, использующие визуальные и слуховые образы.

- Подготовка компонентов информационной среды (различные виды учебного, демонстрационного оборудования, сопрягаемого с ПЭВМ, программные средства и системы, учебно-наглядные пособия и т.д.), связь их с предметным содержанием определенного учебного курса.

Информатизация обучения требует от учителей и учащихся **компьютерной грамотности**, которую можно рассматривать как особую часть содержания компьютерной технологии. В структуру содержания компьютерной технологии (компьютерной грамотности) входят:

- знание основных понятий информатики и вычислительной техники;
- знание принципиального устройства и функциональных возможностей компьютерной техники;
- знание современных операционных систем и владение их основными командами;
- знание современных программных оболочек и операционных средств общего назначения (Norton Commander, Windows, их расширения) и владение их функциями;
- владение хотя бы одним текстовым редактором;
- первоначальные представления об алгоритмах, языках и пакетах программирования;
- первоначальный опыт использования прикладных программ утилитарного назначения.

Совершенно уникальные возможности для диалога ребенка с наукой и культурой представляет Всемирная компьютерная сеть - Internet:

- переписка-разговор со сверстниками из всех частей мира;
- привлечение научной и культурной информации из всех банков, музеев, хранилищ мира;
- интерактивное общение, слежение за событиями через международные серверы.

Компьютерная технология может осуществляться в следующих трех вариантах:

- I — как **«проникающая»** технология (применение компьютерного обучения по отдельным темам, разделам для отдельных дидактических задач).
- II - как **основная**, определяющая, наиболее значимая из используемых в данной технологии частей.

Ш - как монотехнология (когда все обучение, все управление учебным процессом, включая все виды диагностики, мониторинг, опираются на применение компьютера).

Акцент целей

- Формирование умений работать с информацией, развитие коммуникативных способностей.
- Подготовка личности «информационного общества».
- Дать ребенку так много учебного материала, как только он может усвоить.
- Формирование исследовательских умений, умений принимать оптимальные решения.

Концептуальные положения

- Обучение - это общение ребенка с компьютером.
- Принцип адаптивности: приспособление компьютера к индивидуальным особенностям ребенка.
- Диалоговый характер обучения.
- Управляемость: в любой момент возможна коррекция учителем процесса обучения.
- Взаимодействие ребенка с компьютером может осуществляться по всем типам: субъект — объект, субъект — субъект, объект — субъект.
- Оптимальное сочетание индивидуальной и групповой работы.
- Поддержание у ученика состояния психологического комфорта при общении с компьютером.
- Неограниченное обучение: содержание, его интерпретации и приложения как угодно велики.

3. Психологические проблемы компьютеризации обучения

Мы называли основные достижения компьютеризации в образовании. Они действительно велики, а открывающиеся перспективы еще более обнадеживающие. Вместе с тем, практически каждое из этих достижений влечет за собой шлейф психологических проблем и может предстать перед психологом своей теневой стороной. Например, педагоги встречаются с нежелательным использованием доступности информации. Часто школьник, который должен написать какой-то реферат или сочинение, находит готовую работу в информационной сети или на компакт-дисках. Обучающий эффект от такого использования компьютеров оказывается нулевым, а воспитательный — отрицательным.

Одно из таких последствий связано с мотивационным обеспечением работы с персональным компьютером (ПК). Психологи обычно выделяют две главные проблемы, связанные с чрезмерным увлечением ИКТ: компьютерные игры и интернет-зависимость.

Чрезмерное стремление человека находиться в сети Интернет, общаться с ее помощью с другими людьми (Интернет-зависимость) представляет еще одну важную проблему компьютерной гипермотивированности. Однако подобная

проблема не стоит перед школьным психологом так остро, как компьютерные игры. Для возникновения Интернет-зависимости необходимо большое количество условий, которые для школьника встречаются достаточно редко: наличие ПК хорошей конфигурации, подключения к Интернет, хорошее владение компьютером и, в частности, навигацией в сети и т.д. Обычно эта проблема, если она возникает, встречается в старших классах.

Исследования позволили установить, что Интернет привлекает людей неформальностью общения, произвольно регулируемой анонимностью (человек дает о себе лишь ту информацию, которую считает нужной), свободой от принятых стереотипов обычного непосредственного общения, а лица, проводящие в сети много времени, характеризуются повышенной деловой направленностью, повышенной потребностью в общении, повышенной внушаемостью и рядом иных особенностей, присущих инструментальным ценностям личности.

Привлекательность игровых компьютерных программ приводит к чрезмерному увлечению компьютерными играми, что может иметь достаточно серьезные последствия для ребенка; сдвиг мотива с учебной деятельности и других мотивов реальной жизнедеятельности на виртуальную деятельность (пройти тот или иной этап в игре, победить того или иного героя и т.д.) Ребенок в таких случаях просиживает много времени за компьютером, меньше внимания уделяет учебе, успеваемость его снижается, он ведет малоактивный образ жизни, общение с друзьями становится редким.

Влияние работы с компьютером, в том числе и компьютерных игр, на развитие личности школьника не ограничивается мотивационной сферой. Большому влиянию подвергается когнитивная сфера, связанная с деятельностью познавательных процессов, и личность ребенка. В литературе имеются достаточно противоречивые данные о воздействии компьютера на развитие психических особенностей ребенка (1, 7, 9). Это объясняется местом компьютера в структуре деятельности, характером и длительностью работы с компьютером, возрастом детей и рядом других важных условий.

Анализ литературных данных показывает, что работа с компьютером действует практически на все основные психические явления: ощущения, восприятие, память, мышление, воображение, общение, характер, способности и пр. В ряде случаев указанные качества формировались целенаправленно. Сейчас в силу новизны проблемы невозможно составить достаточно полное руководство, содержащее описание развивающих программ, в том числе и игровых, с указанием на психолого-педагогические особенности их использования.

В литературе приводятся ограничения по времени при работе с компьютером: дошкольники – до 20 минут, с 6 – 7 лет до 11 – 12 лет – до 30 минут, с 13 – 14 лет до 17 – 18 лет – до 1 часа в сутки.

Лекция 8. Основные положения психологической концепции о поэтапном формировании умственных действий. Проблемы и возможности её практической реализации

План

1. Методологическая основа теории поэтапного формирования умственных действий.
2. Основные положения теории поэтапного формирования умственных действий.
3. Этапы формирования умственных действий.

Литература

1. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. – Психологическая наука в СССР: В 2 т. – М., 1959. – Т 2.
2. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка. – Вопросы психологии. – 1969. – №1.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2002.
4. Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. – М., 2000.
5. Психологические основы программированного обучения. Под ред. Талызиной Н.Ф. – М., 1984.
6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М., 1995.
7. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1984.
8. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. – М., 1969.

1. Методологическая основа теории поэтапного формирования умственных действий

Преимущества программирования в образовательном процессе наиболее полно и теоретически обоснованно представлены в направлении обучения, основанном на психологической теории поэтапного формирования умственных действий (1). П.Я. Гальперин, поставив задачу «приоткрытия тайны возникновения психического процесса» (2), т.е. того, как может материальное предметное преобразовываться в идеальное, психическое, разработал целостную схему этого преобразования. Совместно с Н.Ф.Талызиной эта теория была реализована на практике в процессе обучения (8). Исходными теоретическими постулатами послужили следующие положения, разработанные в отечественной психологии Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.Н.Леонтьевым (8, 59 - 63):

- всякое внутреннее психическое есть превращенное, интериоризированное внешнее; сначала психическая функция выступает как интерпсихическая, затем как интрапсихическая (Л.С.Выготский);
- психика и деятельность суть единство, а не тождество (С.Л.Рубинштейн): психическое формируется в деятельности, деятельность регулируется психическим (образом, мыслью, планом);

- психическая, внутренняя деятельность имеет ту же структуру, что и внешняя, предметная (А.Н.Леонтьев, Н.Ф.Талызина);
- психическое развитие имеет социальную природу: «Развитие человеческих индивидов пошло не путем развертывания внутреннего наследственно заложенного видовым опытом, а путем усвоения внешнего общественного опыта, закрепленного в средствах производства, в языке» (А.Н.Леонтьев) (8, 60);
- деятельностная природа психического образа позволяет рассматривать в качестве его единицы действие, поэтому и управлять формированием образов можно только через посредство тех действий, с помощью которых они формируются.

П.Я.Гальперин поставил перед обучением принципиально новые задачи: описать любое формируемое действие совокупностью его свойств, подлежащих формированию; создать условия для формирования этих свойств; разработать систему ориентиров, необходимых и достаточных для управления правильностью формирования действия и избегания ошибок.

П.Я.Гальперин разграничил две части осваиваемого предметного действия: его понимание и умение его выполнить. Первая часть играет роль ориентировки и названа ориентировочной, вторая – исполнительная. П.Я.Гальперин придавал особое значение ориентировочной части, считая ее «управляющей инстанцией».

2. Основные положения теории поэтапного формирования умственных действий

В результате проведенных П.Я. Гальпериным и его учениками исследований было установлено, что:

- вместе с действиями формируются чувственные образы и понятия о предметах этих действий; формирование действий, образов и понятий составляет разные стороны одного и того же процесса;
- умственный план составляет только один из идеальных планов, другим является план восприятия; умственный план образуется только на основе речевой формы действия;
- действие переносится в идеальный план или целиком, или только в своей ориентировочной части (двигательный навык);
- перенос действия в идеальный, в частности, в умственный план, совершается путем отражения его предметного содержания средствами каждого из этих планов и выражается многократными последовательными изменениями формы действия;
- перенос действия в умственный план, его интериоризация составляют только одну линию его изменений; другие линии составляют изменения полноты звеньев действия, меры их дифференцировки, меры овладения ими, темпа, ритма и силовых показателей; эти изменения обуславливают, во-первых, смену способов исполнения и форм обратной связи, во-вторых, определяют достигнутые качества действия; первые из этих изменений ведут к преобразованию идеально выполняемого действия в нечто, что в самонаблюдении открывается как

психический процесс; вторые позволяют управлять формированием таких свойств действия, как гибкость, разумность, сознательность, критичность (2, 17).

Основной характеристикой выполняемых действий П.Я. Гальперин считал разумность. По сравнению с традиционным обучением по типу проб и ошибок, П.Я. Гальперин обосновал преимущества второго и особенно третьего этапа обучения, где реализуется полная ориентировочная основа действия обучающегося.

Данная теория явилась фундаментом разработанного Н.Ф.Талызиной программирования учебного процесса как программы управления им с позиции теории управления и на основе теории П.Я.Гальперина о планомерном формировании умственных действий. Н.Ф.Талызина разрабатывает основные элементы нового направления программирования учебного процесса. Его цель – определение исходного уровня познавательной деятельности обучающихся; определение новых формируемых познавательных действий; определение содержания обучения как системы умственных действий; определение средств, т.е. действий как обобщенных средств усвоения широкого круга знаний по третьему типу ориентировки; определение пяти основных этапов усвоения, на каждом из которых к действиям предъявляются свои требования; разработка алгоритма (системы предписаний) действий; обратная связь и обеспечение на ее основе регуляции процесса научения (8, 79 - 106).

3. Этапы формирования умственных действий

Существенными для реализации этого направления программирования являются общие характеристики действий:

- по форме (материальная, внешнеречевая, речь «про себя», умственная);
- по степени развернутости;
- по мере освоения действия и по тому, дается ли оно в готовом виде или осваивается самостоятельно.

Согласно Н.Ф.Талызиной, «любое действие человека представляет собой своеобразную микросистему управления, включающую «управляющий орган» (ориентировочная часть действия), исполнительный, «рабочий орган» (исполнительная часть действия), следящий и сравнивающий механизм (контрольная часть действия)» (8, 66).

Центральным звеном формирования умственных действий является его ориентировочная основа, характеризующаяся полнотой, обобщенностью и степенью самостоятельного освоения действий. Третий тип ориентировочной основы действий, отличаясь оптимумом полноты, обобщенности, самостоятельности, обеспечивает наивысшую эффективность формирования умственных действий. Соотнося между собой существующие подходы к обучению, Н.Ф.Талызина отмечает, что по сравнению с бихевиористской теорией программирования, теория поэтапного формирования умственных действий программирует и строит

наиболее рациональную структуру (систему познавательных действий). Это подлинное управление развитием человека. В то же время, как считает С.Д. Смирнов, это теория служит примером «последовательного воплощения деятельностного подхода к обучению (6, 59)»

П.Я.Гальперин выделяет *шесть этапов умственных действий*:

1) формируется мотивационная основа действия - складывается отношение обучаемого к целям и задачам предстоящего действия и к содержанию учебного материала, намеченного для усвоения;

2) осуществляется предварительное ознакомление с действием, т.е. построение ориентировочной основы действий (ООД), выделяются системы ориентиров и указания, учет которых необходим для выполнения действия. ООД – система представлений о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия. Содержание ООД во многом предопределяет качество действия. Так, полная ООД обеспечивает систематически безошибочное выполнение действия в заданном диапазоне ситуаций;

3) выполнение материализованного действия, в ходе которого обучаемый выполняет требуемое с опорой на внешне представленные образцы действия, в частности, – на схему ориентировочной основы действий;

4) внешнеречевой этап, проговаривание вслух описаний того действия, которое совершается, в результате чего отпадает необходимость использования ориентировочной основы действий;

5) выполнение действия в форме проговаривания его последовательности про себя;

6) полный отказ от речевого сопровождения действия, формирование умственного действия в свернутом виде.

Теория П.Я.Гальперина является одним из направлений программированного обучения. Принципы программирования процесса учения, разработанные на основе бихевиористского подхода к нему, направлены лишь на получение и закрепление правильной реакции – конечного звена выполняемой деятельности. Все остальные ее звенья остаются не охваченными принципами программирования. Поэтому получение запрограммированной реакции не гарантирует формирования определенного вида деятельности.

Психологическая ценность теории поэтапного формирования умственных действий состоит в повышении эффективности управления процессом учения, где учение рассматривается как процесс усвоения учеником различных видов деятельности и реализующих их действий.

Лекция 9. Концепция развития школы (см. дипл. Работу)

РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

Лекция 1. Психологическая сущность и цели процесса воспитания человека. Актуальные психологические и социально-психологические проблемы воспитания.

План

1. Воспитание. Цели и средства воспитания. Уровни воспитанности.
2. Институты воспитания. Проблемы современного воспитания.

Литература

1. Бадмаев Б.Ц. Практическое пособие по теории развития, обучения и воспитания. – М., 2000.
2. Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя. В 2 кн. М., 2000.
3. Божович Л.И. Дети и тактика семейного воспитания – М., 1981.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.
5. Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева Е.Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. – Петрозаводск, 1992.
6. Научное наследие Н.А.Менчинской и современная психология учения. Материалы конференции, посвященной 100-летию со дня рождения. Под ред. Е.Д.Божович. – М., 2005.
7. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания. – М., 1996.
8. Противоречия школьного воспитания. Под редакцией Н.Р. Щурковой. М., –1982.
9. Психологические проблемы нравственного воспитания детей. – М., 1977.
10. Тайчинов М.Г. Воспитание и самовоспитание школьников. – М., 1982.

1. Воспитание. Цели и средства воспитания. Уровни воспитанности

Воспитание – это процесс социализации индивида, становление и развитие его как личности на протяжении жизни в ходе собственной активности и под влиянием среды.

Воспитание – это процесс развития мотивационно-потребностной сферы психики ребенка, процесс открытия его сознанию смыслов и мотивов человеческой деятельности, результатом чего является возникновение у него стремления к овладению ими (Б.Ц.Бадмаев).

Воспитание, прежде всего, связано с построением развивающих форм деятельности, а также организацией отношений и взаимоотношений между всеми его участниками.

Деятельность выступает в качестве воспитывающей и развивающей лишь в той мере, в какой она помогает раскрыться каждому ребенку, извлечь из каждого то лучшее, на что он способен и, конечно, если она при этом адекватна потребностям и возможностям возраста (Н.А.Менчинская).

Личность интегрирует в себе общественные отношения, однако, в каждом конкретном случае это преломляется сквозь призму того опыта сотрудничества и взаимодействия с окружающими, тех форм совместной деятельности, которые и определяют развитие потребностно-мотивационной сферы ребенка и проявление его индивидуально-личностных черт.

Главная задача воспитания - формирование и развитие ребенка как личности, обладающей теми полезными качествами, которые ей необходимы для жизни в обществе. Цели воспитания не устанавливаются раз и навсегда и не являются постоянными в любом обществе. Меняется система общественного устройства и социальные отношения — изменяются и цели воспитания.

К разряду непреходящих ценностей относятся общечеловеческие нравственные ценности. Они-то, в первую очередь, и определяют собой цели воспитания на всех этапах социальной истории. Такие цели связаны с понятиями добра и зла, порядочности, гуманности и любви к природе.

Воспитание осуществляется *средствами* организованного и неорганизованного воздействия, при помощи которых одни люди - воспитатели - воздействуют на других людей – воспитанников - с целью выработать у них определенные психологические качества и формы поведения. К средствам психологического воздействия можно отнести всевозможные виды научения, связанные с формированием поступков человека, убеждение, внушение, преобразования когнитивной сферы, социальных установок. Особое место среди средств воспитательного воздействия отводится комплексным, рассчитанным на оказание глобального эффекта на личность, затрагивающего все или большинство ее сторон. Средствами воспитания могут стать личный пример воспитателя, образцы поведения, демонстрируемые окружающими людьми, поступки.

Средства воспитания по характеру воздействия на человека можно разделить на прямые и косвенные. Первые включают в себя непосредственно личностное воздействие одного человека на другого, осуществляемое в прямом общении друг с другом. Вторые содержат воздействия, реализуемые с помощью каких-либо средств без личных контактов друг с другом воспитателя и воспитываемого (чтение книг).

По включенности сознания воспитателя и воспитуемого в процесс воспитания его средства делятся на осознанные и неосознанные. В случае использования осознанных средств воспитательного воздействия воспитатель сознательно ставит перед собой определенную цель, а воспитуемый знает о ней и принимает ее. При использовании неосознанных средств воздействия принятие воспитательных влияний воспитуемым происходит без сознательного контроля с его стороны, а также без преднамеренного воздействия со стороны воспитывающего лица.

По характеру того, на что в самом объекте воспитания направлены воспитательные воздействия, его средства можно разделить на эмоциональные, когнитивные и поведенческие. Они могут быть комплексными, включающими разные стороны личности воспитуемого.

Каждое из описанных средств воспитания имеет свои сильные и слабые стороны.

Достоинство осознанного воспитательного воздействия состоит в том, что оно является управляемым, с заранее предвидимыми и

контролируемыми результатами. Его недостаток - ограниченность применения к детям ранних дошкольных возрастов, отчасти и младшего школьного возраста.

Когнитивные воспитательные воздействия нацелены на систему знаний человека, на преобразование ее.

Эмоциональные воспитательные воздействия призваны вызывать и поддерживать у воспитуемого определенные аффективные состояния, облегчающие или затрудняющие принятие им других психологических влияний.

Поведенческие воспитательные влияния непосредственно направлены на поступки человека.

В последнее время на практике широкое распространение получили различные средства и методы психотерапевтического, психокоррекционного воздействия на личность. К таким методам, в частности, относится социально-психологический тренинг. Он включает в себя множество частных методик, направленных на то, чтобы научить человека лучше справляться с жизненными проблемами и стрессовыми ситуациями, устанавливать эмоционально благоприятные взаимоотношения с окружающими, успешно решать деловые и личные проблемы.

Значительную роль в воспитании личности учащегося, особенно учащегося подросткового возраста, играют внешкольные учреждения (музыкальные, спортивные школы, школы изобразительного искусства, художественно-творческие школы и др.) как разнообразная система деятельностей, вынесенная за рамки школьного обучения.

Практика и исследования позволяют утверждать, что только включаясь в самые разнообразные виды деятельностей, свободно переходя от учебной деятельности к другим видам деятельностей, формирующийся человек может быть подготовлен к последующей самостоятельной взрослой жизни: умело и конструктивно взаимодействовать с окружающими, овладевать теоретическими знаниями и практическими умениями в течение всей жизни.

Уровни воспитанности:

а) высокий уровень – широкий запас нравственных знаний (об отношении к труду, обществу, к другому человеку, к себе). Синтез нравственных представлений в целостное и индивидуальное мировоззрение. Согласованность нравственных знаний с личными убеждениями, мотивами. Гармония знаний и убеждений с нравственным поведением, единство слова и дела в учении. Развернутые познавательные и социальные мотивы в учении, интерес к способам работы. «Сильное» целеполагание – удержание целей в ситуациях затруднений, ошибок, помех, доведение работы до конца. Преобладание положительных конструктивных эмоций в учении;

б) низкий уровень – слабые и разрозненные нравственные представления о том, что такое хорошо и что такое плохо. Усвоенные

нравственные знания не всегда принимаются как основа личных убеждений, личные мотивы рассогласованы с общепринятыми правилами и нормами. Разлад, рассогласование у самого человека нравственных знаний, убеждений, поступков. Мотивы учения на уровне интереса к фактам, узкая ориентация на результат работы, при отсутствии интереса к способам работы. Цели негибкие, нереалистические, ситуативные и неперспективные, разрушаются в условиях затруднений и помех. Преобладают отрицательные деструктивные эмоции в учении, тревожность, неуверенность в себе (А.К.Маркова) или агрессивность, самоуверенность.

2. Институты воспитания. Проблемы современного воспитания

Воспитательное воздействие на личность осуществляется, как правило, в семье, детском саду, школе. Формально на семье, детском образовательном учреждении (ДОУ) и школе лежит основная доля ответственности за развитие личности ребенка. Однако фактически в современных условиях ДОУ, школа и семья не всегда доминируют в воспитательных воздействиях, и их влияние нередко уравнивается и даже перевешивается воздействиями многих других социальных институтов, средств массовой культуры и информации, друзей, сверстников, внешкольных и внесемейных организаций.

Тем не менее, традиционно главным институтом воспитания является семья. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни. В ней закладываются основы личности ребенка, будущего гражданина.

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие семьи на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей, не относится к ребенку лучше, не любит его так и не заботится столько о нем. Семья — это тот институт, который обеспечивает ребенка необходимым минимумом общения, без которого он никогда не смог бы стать человеком и личностью. И вместе с тем, никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

Воспитательное воздействие семьи, тем не менее, ограничено. Оно обычно не выходит за рамки индивидуальных возможностей членов семьи, их собственного уровня развития, интеллектуальной и культурной подготовленности, условий жизни. В этом плане школа и другие социальные институты находятся в более благоприятном положении.

В ДОУ, школе развивающийся ребенок проводит значительную часть своего времени. Каждый новый человек, с которым ребенок встречается в ДОУ и школе, несет в себе для него что-то новое, и в этом смысле образовательные учреждения предоставляют широкие возможности для оказания разнообразных воспитательных воздействий на детей и учащуюся молодежь.

В школе, кроме того, воспитание может осуществляться через учебные предметы гуманитарного цикла: литературу, историю и ряд других. Все это — очевидные достоинства школьного воспитания. Но есть у него и слабые стороны, одна из них — обезличенность. Для работников школы, в отличие от членов семьи, все дети одинаковы и всем им уделяется примерно равное внимание. В то же самое время каждый ребенок — индивидуальность и требует особого подхода. Данный недостаток может быть устранен за счет удачного сочетания семейного и школьного воспитания, их взаимодополнения.

Через средства массовой информации также осуществляются весьма широкие и разнообразные воспитательные воздействия. Преимущество данных средств воспитательного воздействия состоит в том, что здесь в качестве источника воспитательных влияний можно использовать лучших специалистов, лучшие образцы и достижения педагогики и культуры. Готовя литературу для детей, фильмы, радио- и телепередачи, можно заранее тщательно обдумать их содержание, взвесить и оценить возможное воспитательное воздействие. Недостаток в воспитательных воздействиях средств массовой информации: влияния этого источника воспитательных воздействий рассчитаны, в основном, на среднюю личность и могут не дойти до каждого ребенка, т.е. они не индивидуализированы и не располагают так называемой «обратной связью».

Литература и искусство в отдельности выступают как источники нравственного и эстетического воспитания (в последние годы также социального и экономического), рассчитанного на более глубокое понимание основных жизненных нравственных категорий добра и зла и на формирование более глубокого понимания различных процессов, происходящих в обществе. Они же являются одним из главных источников формирования общей культуры человека.

Наконец, личность воспитывается через многочисленные личные контакты, официальные и неофициальные отношения. В этом плане более всего сказываются на воспитании ребенка его встречи и контакты с разными людьми в организованных и неорганизованных социальных группах, которые называются референтными.

Важнейшая задача современного воспитания — создать психологические условия для одновременного становления самостоятельности и ответственности ребенка за себя, других и за результаты дела. Освоение опыта эффективной самостоятельности и коллективной деятельности должно опираться на такую личностную особенность учащегося (ребенка), как открытость к получению нравственного опыта в общении, деятельности и взаимодействии с окружающим.

Воспитание чести и совести, справедливости и личностного достоинства непосредственно связано с формированием нравственной самооценки ребенка, отношения к себе как безусловной ценности.

Поддержание на адекватно-должном уровне отношения к себе как ценности является особенно актуальной задачей самовоспитания.

К *проблемам воспитания* современного человека следует отнести следующие:

- отсутствие должного внимания государства, органов народного образования к проблеме воспитания;
- отсутствие научно-обоснованных воспитательных систем в массовой школе, в средних и высших профессионально-образовательных учреждениях;
- снижение культурного уровня населения;
- отсутствие внутришкольных и межшкольных организаций, решающих проблемы воспитания;
- отсутствие преемственности в семье и школе, наличие противоречий в целях воспитания между школой и семьей;
- неоднозначное понимание процесса воспитания в психолого-педагогическом смысле в семье, в школе, в СМИ.

Лекция 2. Связи и различия между обучением, развитием и воспитанием. Основные психологические проблемы современной школы, пути их возможного разрешения

План

1. Соотношение понятий «обучение», «развитие», «воспитание».
2. Основные психологические проблемы современной школы.

Литература

1. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология. – М., 2002.
2. Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя. В 2 кн. – М., 2000.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. – М., 1999.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 1997.
6. Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева Е.А. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. – Петрозаводск, 1992
7. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов–на–Дону, 2003.
8. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М., 1998.

1. Соотношение понятий «обучение», «развитие», «воспитание»

Обучение в наиболее употребительном смысле означает целенаправленную последовательную передачу (трансляция) общественно-исторического, социокультурного опыта другому человеку (людям) в специально организованных условиях семьи, школы, вуза, сообщества. Отметим, что с позиции обучающегося часто фиксируется его способность к присвоению этого опыта в термине «обучаемость» и результат этого процесса в термине «обученность». Человек, занимающий позицию обучающего, - педагог. Деятельность обучения - это деятельность преподавателя, деятельность преподавания – педагогическая деятельность. (Зимняя И.А.)

Обучение является источником развития. «Обучение вызывает к жизни, побуждает, приводит в движение ряд внутренних процессов развития» (З, 388). Но между ними нет однозначной зависимости. Развитие может быть различным и по характеру, и по уровню (см. ниже). Разные виды обучения вызывают различные сдвиги в развитии, поднимают не одинаковые «пласты» в развитии.

Усвоение школьниками новых знаний – наиболее распространенный вид обучения в школе. Но дает ли такое обучение развивающий эффект? Конечно, усвоение знаний само по себе не безразлично для развития. А.К.Маркова такое обучение называет частично развивающим. Обучение на уровне усвоения знаний дает развитие, но в самом широком понимании – это более количественные, подготовительные, функциональные изменения в развитии. Другой тип обучения, оказывающий влияние на развитие, формирует активные виды познавательной деятельности самих учащихся (учебно-познавательной, мнемической, мыслительной). Овладение различными способами разных видов активной деятельности существенно обогащает развитие ученика.

Опережающее развитие тип обучения формирует не только виды активной деятельности учащихся и новые планы интеллекта, но и в ходе специальных упражнений раскрывает учащимся их дальнейшие возможности, перспективы.

Бывает и антиразвивающее обучение, когда ошибки учителя, например, авторитарный и репрессивный способ обращения с детьми, что встречается в педагогической практике, к сожалению, довольно часто, тормозят или даже разрушают сложившиеся у ребенка ранее мыслительные структуры, блокируют развитие детей, снижают их активность, интерес к учению.

Развитие – это объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека.

Фундаментальной идеей явилась выдвинутая Л.С.Выготским в 30-е годы положение о, по крайней мере, двух уровнях развития ребенка: уровень актуального развития, который сложился в результате определенных уже завершившихся циклов, а также уровень потенциального развития, так называемая зона ближайшего развития. Зона ближайшего развития указывает не только на уже достигнутое, но и находящееся в процессе созревания. Она определяется теми задачами, которые ребенок не может решить самостоятельно, но решает с помощью другого человека (а через некоторое время уже самостоятельно). Если актуальное развитие – это успехи и итоги развития на вчерашний день, то зона ближайшего развития – это умственное развитие на завтрашний день. Развитие – это процесс перехода системы из одного состояния в другое, возможен переход системы в сторону усложнения структуры и усложнения функций – прогрессивный; возможен к упрощению, сужению функций – регрессивный. *Психическое развитие* – усложнение процессов отражения

человеком действительности: ощущений, восприятия, памяти, мышления, чувств, воображения, а также более сложных психических образований: потребностей, мотивов деятельности, способностей, интересов, ценностных ориентаций. Психическое развитие – это целостное развитие всей личности.

Психическое развитие ребенка, как и целостное развитие человека, осуществляется одновременно по линиям:

- познавательной сферы (становление интеллекта, развитие механизмов познания);
- психологической структуры и содержания деятельности (становление целей, мотивов и развитие их соотношения, освоение способов и средств деятельности);
- личности (направленности, ценностных ориентаций, самосознания, самооценки, взаимодействия с социальной средой и т.д.).

Личность – это конкретный человек, взятый в системе его устойчивых социально обусловленных психологических характеристик, которые проявляются в общественных связях и отношениях, определяют его нравственные поступки и имеют существенное значение для него самого и окружающих. (А. Г. Маклаков)

Формирование личности – это процесс освоения общественного опыта, но процесс совершенно особый. Он отличается от усвоения знаний, умений, способов действий. Формирование личности – это, прежде всего, формирование новых мотивов и потребностей, их преобразование, соподчинение и др. Мотивы и потребности невозможно усвоить: «знать, что нужно делать, к чему следует стремиться, - не значит хотеть это делать, действительно к этому стремиться». (3, 292). Новые потребности и мотивы, а также их соподчинения возникают только в процессе переживания или проживания ситуации. Этот процесс происходит только в реальной жизни человека и является всегда эмоционально насыщенным.

Любая личность развивается постепенно, проходя определенные этапы, каждый из которых поднимает личность на качественно иную степень психического развития.

Развитие личности – это результат взаимосвязанного развития интеллектуально-познавательной, мотивационно-потребностной, коммуникативной, эмоционально-волевой сфер личности, т.е. единство обучения и воспитания человека.

По данным исследований психического развития в детских возрастах нам известно, что истинно человеческое в ребенке развивается под влиянием социальной среды, благодаря общению с людьми – взрослыми и другими детьми.

Постепенное, шаг за шагом, овладение ребенком смыслами человеческой деятельности (понимание того, какие задачи решают взрослые и ради чего это делают, т.е. в чем смысл их деятельности, желание научиться всему тому, чем заняты взрослые и, наконец, научение

этому) развивают в нем психологические новообразования – систему мотивов и личностных смыслов человеческой деятельности. Ребенок по мере развития узнает, к чему ему надо стремиться, что и означает воспитательную составляющую развития.

После сказанного представляется возможным дать с точки зрения психологии такое «рабочее» определение понятию воспитание: **воспитание ребенка – это процесс развития мотивационно-потребностной сферы его психики, процесс открытия его сознанию смыслов и мотивов человеческой деятельности, результатом этого является возникновение у него стремления к овладению ими** (Б.Ц.Бадмаев).

Такая интерпретация понятия «воспитание» исходит из понимания психического развития как процесса, результат которого означает «устремление» личности как субъекта (по В.А.Петровскому). Вводя в научный оборот понятие «устремление», В.А.Петровский и его коллеги обозначили им цель воспитания, т.е. то, какие личностные качества стоит развивать у детей. Эта цель раньше объединялась словами «знания, умения и навыки» (ЗУНы), но, дружно ниспровергая их, «мы выкачали из содержания образования многое, и образовался вакуум», – пишет В.А.Петровский (2).

2. Основные психологические проблемы современной школы

- Проблема системного характера развития ребенка и комплексности педагогических воздействий. Ребенок – взаимосвязанная система компонентов (сфер личности), изменение одного ведет за собой изменение другого. Как воздействовать, чтобы проходило качественное воздействие в целом. Воспитание носит комплексный характер, т.е. воздействует на все сферы личности. Это воздействие, рассчитанное не на какую-либо отдельную сферу, а на личность в целом.
- Проблема связи созревания и обучения, задатков и способностей, генотипической и средовой обусловленности развития ребенка. Связь генотипа и среды.
- Проблема определения целей и содержания воспитательной работы.
- Проблема гуманизации образования (субъект – субъектной позиции ученика).
- Проблема подготовки современного педагога.
- Проблема психологической готовности детей к сознательному воспитанию и обучению.
- Проблема обеспечения индивидуализации обучения: необходимость научно обоснованного разделения детей по группам на основе имеющихся у них задатков и способностей и применения к каждому ребенку таких программ и методов обучения и воспитания, которые лучше всего подходят к его индивидуальным особенностям.
- Проблема регуляции и саморегуляции учебной деятельности учащихся в переходные периоды психического развития.

- Проблема педагогической запущенности ребенка - это неспособность к усвоению педагогических воздействий и ускоренному развитию, вызванная преходящими, устранимыми причинами (например, на более ранних этапах своего развития ребенка плохо обучали и воспитывали): как отличить безнадежно отставшего в развитии ребенка от педагогически запущенного, чтобы, создав последнему социально-психологически благоприятные условия, ликвидировать его отставание в развитии.
- Проблема негативного влияния школы на здоровье учащихся. За время обучения здоровье детей ухудшается: нервно-психические заболевания; зрение; пищеварение; вегето-сосудистые заболевания.
- Проблема нарастающего противоречия между усложнением школьной программы и физическим здоровьем детей.
- Проблема школьной дезадаптации.
- Проблема недостаточного участия семьи в воспитании.
- Проблема снижения учебной мотивации ребенка.
- Проблема педагогического оценивания учебной деятельности учащегося.
- Проблема обучения детей, страдающих хроническими заболеваниями.
- Проблема профессиональной деформации педагогов.
- Проблема оценки эффективности новых программ.
- Проблема регионального компонента. Тестовые оценки учащихся, проживающих в условиях городской и сельской местности. Разработка стандартов.
- Проблема сокращения бюджетных расходов на образование и здравоохранение.

Мы обозначили лишь отдельные, насущные проблемы современной школы, которых в реальной действительности гораздо больше. Условия и факторы социальной нестабильности являются источником порождения проблем. Нестабильный социальный процесс имеет как положительное, так и отрицательное влияние на жизнь школы. На наш взгляд, отрицательное воздействие доминирует. Школа – это место, где формируется личность молодого человека, личность человека, от которого будет зависеть будущее нашей страны; в связи с этим, внимание государства должно быть направлено, в первую очередь, на создание материальных и духовных условий, обеспечивающих эффективную деятельность образовательных учреждений страны.

Лекция 3. Возрастные типологические и индивидуально-психологические особенности ребёнка и их учёт в организации учебно-воспитательной работы

План

1. Понятие о типологии. Типологические принципы прогнозирования эффективности учебной деятельности.
2. Связь успеваемости с индивидуально-психологическими особенностями учащихся.

3. Трудности учащихся со слабой и инертной нервной системой.
4. Правила работы учителя с учащимися со слабой и инертной нервной системой.
5. Преимущества учащихся со слабой и инертной нервной системой.
6. Компенсаторные приемы, используемые учащимися со слабой и инертной нервной системой.
7. Трудности учащихся с сильной нервной системой.
8. Методы исследования свойств нервной системы.

Литература

1. Анастаси А., Утробина С. Психологическое тестирование. – СПб., 2002.
2. Ильин Е.П., Фукин А.И. Дифференциальная психофизиология профессиональной и учебной деятельности. – Казань, 1997.
3. Психология. Словарь. Под ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. – М., 1990.

1. Понятие о типологии. Типологические принципы прогнозирования эффективности учебной деятельности

Каждой личности при всей ее индивидуальности присуще то общее, что дает возможность объединить ее с другими в определенные группы (типы). Типы личности относятся к конструктам, которые используются для объяснения индивидуальных и межличностных сходств и различий в предпочитаемых способах мышления, восприятия и поведения. По существу дела, типы личности – это категории, определяемые конфигурациями двух или более черт.

В качестве средств объяснения человеческого поведения, типологии имеют длительную историю: 1) гуморальная теория темперамента (Гиппократ, Гален и др.); 2) конституциональная теория темперамента (Кречмер, Шелдон и др.); 3) неврологическая теория темперамента (И.П.Павлов, Б.М.Теплов, В.Д.Небылицын, Б.Г.Ананьев, В.С.Мерлин, Е.А.Климов и др.).

Учение И.П.Павлова о влиянии центральной нервной системы (ЦНС) на динамические особенности поведения выделяет три составляющих свойства нервной системы: сила процессов возбуждения и торможения; уравновешенность процессов возбуждения и торможения; подвижность процессов возбуждения и торможения.

На этой основе он выделил четыре типа высшей нервной деятельности (ВНД): 1) сильный, уравновешенный, подвижный (сангвиник); 2) сильный, уравновешенный, инертный (флегматик); 3) сильный, неуравновешенный (холерик); 4) слабый (меланхолик).

У человека, кроме общих типов нервной системы, И.П.Павлов выделил специальные типы, характеризующие взаимодействие первой и второй сигнальной систем и соотношение между ними: а) мыслительный тип ($1 < 2$); б) художественный тип ($1 > 2$); в) средний тип ($1 = 2$).

С введением новых методов исследования, уточняется структура типов нервной системы. Описаны новые свойства нервной системы.

Например, лабильность и динамичность, характеризующие скорость протекания нервных процессов и многое другое.

Обеспечивать высокую эффективность деятельности без учёта типологических особенностей свойств нервной системы (нейродинамических свойств) и свойств темперамента (психодинамических свойств) нельзя. Практический психолог, педагог должны в своей деятельности опираться на непреложное положение, что все люди разные и что к ним необходим дифференцированный подход. Естественно, что адекватным такой подход будет только в том случае, если будут известны типологические особенности данного человека, и если психолог и педагог будут знать, какие условия деятельности отвечают этим особенностям.

Однако чтобы успешно решать эти задачи, необходимо учитывать ряд типологических принципов (правил) прогнозирования эффективности деятельности, стиля деятельности и необходимости использования тех или иных приёмов воздействия на человека. Приведем содержание принципов (правил):

1. Между выраженностью той или иной типологической особенности и эффективностью деятельности существуют как прямые и обратные линейные зависимости (чем больше выражена типологическая особенность, тем больше или меньше её конкретное проявление), так и криволинейные (выпуклые и вогнутые) зависимости (наибольшее или наименьшее проявление функции наблюдается при средней выраженности данной типологической особенности).

2. Каждая типологическая особенность имеет полифункциональное проявление, т.е., влияет на несколько факторов успешности деятельности (способность, устойчивость к неблагоприятному состоянию, стиль деятельности).

3. Эффективность деятельности зависит от нескольких типологических особенностей, образующих типологические комплексы, в которых каждая составляющая усиливает влияние других. В связи с этим полноценный прогноз будет только при выявлении этих комплексов, а не отдельных типологических особенностей, что наблюдается в большинстве проведённых исследований.

4. Возможны случаи, когда успешность деятельности может быть при самых разнообразных сочетаниях типологических особенностей, а неуспешность – только при определённых сочетаниях этих особенностей. Поэтому выявлять связь типологических особенностей с эффективностью деятельности нужно не только на группах с высокими достижениями, но и на группах с низкими достижениями.

5. Не следует ожидать, что каждая типологическая особенность должна непременно влиять на изучаемую особенность деятельности.

Во многих случаях типологические особенности проявляют себя индифферентно.

6. При групповой деятельности индивидуальный психофизиологический прогноз эффективности деятельности может не оправдываться. Чем больше давление группы на человека, тем в меньшей степени будет проявляться влияние на его деятельность имеющихся у него типологических особенностей.

7. Делая дифференциально-психофизиологический прогноз, необходимо принимать во внимание, что он носит вероятностный характер и что остаются неучтёнными много факторов, влияющих на эффективность деятельности. Поэтому организация учебной деятельности должна носить комплексный характер с учётом как природных, так и социальных факторов.

В заключение отметим, что изучение эффективности деятельности в связи с типологическими особенностями свойств нервной системы и темперамента началось сравнительно недавно, в конце 50-х годов, а интенсивное изучение - в 70-80 годах. Как видно из изложенного, многое уже удалось сделать, но ещё больше предстоит осуществить. Дифференциальная психофизиология деятельности человека только набирает темпы.

2. Связь успеваемости с индивидуально-психологическими особенностями учащихся

Свойства нервной системы и их симптомокомплексы (темперамент) необходимо учитывать в учебно-воспитательном процессе, т. к. успешное овладение общественно-историческим опытом школьником зависит от его психофизиологических и психических качеств.

Так, успешное выполнение умственных действий и операций учебной деятельности зависит от способности школьника к оперативному (экстренному) принятию решения, быстрому переключению отдельных программ, предвидению и т. д. Предпосылкой этих способностей могут являться высокая лабильность и подвижность нервных процессов, а также достаточные объём и переключаемость внимания. Длительность, напряжённость, а подчас и высокая эмоциональность учебной деятельности предъявляет соответствующие требования к выносливости и устойчивости психических функций к силе и уравновешенности основных нервных процессов.

Игнорирование природных особенностей приводит к тому, что многие учащиеся вынуждены обучаться в таких условиях, когда, например, способы преподавания, темп прохождения учебного материала не соответствует их индивидуальным возможностям.

Свойства нервной системы имеют генотипическую природу и в этом смысле понимаются как неизменяемые характеристики ВНД человека. Однако они не определяют никаких фиксированных форм поведения, а образуют почву, на которой легче складываются одни формы поведения, труднее – другие. Зная это, можно создать определённые условия для

усвоения знаний и умственного развития каждого ученика. При любом типе нервной системы человек может иметь высокие социальные достижения, если будут учтены его типологические особенности (индивидуальный стиль деятельности). Это означает, что все дети могут успешно учиться в школе, успешно развиваться, однако это осуществимо при условии, если каждый умеет использовать в учёбе сильные стороны своих психофизиологических особенностей и компенсировать за счёт их возможные отрицательные проявления.

Исследования М.К.Акилова, В.А.Данилова, В.Г.Козлова показывают, что среди сильных и лабильных учащихся больше тех, кто хорошо учится, чем среди слабых и инертных. И, наоборот, среди слабых и инертных по свойствам нервной системы школьников чаще встречаются слабоуспевающие. Это объясняется тем, что в результате учебной деятельности чаще возникают такие ситуации, которые более благоприятны для динамических особенностей сильных и лабильных, и реже такие, которые благоприятны для динамических особенностей слабых и инертных.

3. Трудности учащихся со слабой и инертной нервной системой

Учебных ситуациях, в которых возникают **трудности учащихся со слабой нервной системой**: 1) длительная напряжённая работа (как домашняя, так и на уроке); слабый быстро устает, теряет работоспособность, начинает допускать ошибки, медленнее усваивает материал; 2) ответственная, требующая эмоционального, нервно-психического напряжения самостоятельная, контрольная или экзаменационная работа, в особенности, если на неё отводится ограниченное время; 3) работа в условиях, когда учитель задаёт неожиданный вопрос и требует на него устного ответа; вообще следует отметить, что для слабого по своим природным особенностям учащегося благоприятнее ситуация письменного ответа, а не устного; 4) работа после неудачного ответа, оцененного отрицательно; 5) работа в ситуации, требующей отвлечения (на реплики учителя, ответ или вопрос другого учащегося); 6) работа в ситуации, требующей распределения внимания или его переключения с одного вида работы на другой (например, когда во время объяснения учитель одновременно ведёт опрос учащихся по прошлому материалу, привлекает разнообразный дидактический материал: карты, слайды, учебник, заставляет делать записи в тетради, отмечать на карте, следить по учебнику и т. д.); 7) работа в шумной, беспокойной обстановке; 8) работа после резкого замечания, сделанного учителем, после ссоры с товарищем и т. д.; 9) работа у вспыльчивого несдержанного педагога; 10) ситуация, когда требуется на уроке усвоить большой по объёму и разнообразный по содержанию материал.

Ситуации, в которых у инертных учащихся возникают затруднения: 1) когда учитель предлагает классу задания, разнообразные по содержанию и способам решения; 2) когда учитель подаёт материал в достаточно высоком темпе, и не ясна последовательность вопросов,

обращённых к классу; 3) когда время работы ограничено, и невыполнение в срок грозит отрицательной оценкой; 4) когда требуется частое отвлечение (на реплики учителя, ответ или вопрос другого учащегося); 5) когда требуется переключение внимания с одного вида работы на другой; 6) когда оценивается продуктивность усвоения материала на первых порах его заучивания; 7) выполнение заданий на сообразительность при высоком темпе работы; 8) когда учитель задаёт неожиданный вопрос и требует быстрого ответа.

В указанных ситуациях в одних случаях у учащихся с сильной, а в других – с лабильной нервной системой изначально существуют преимущества перед слабыми и инертными. Подобный круг требований близок их природным особенностям и их привычкам, естественным проявлениям. Слабые и инертные учащиеся действовать в таких ситуациях сообразно своим природным возможностям не могут, поскольку динамические особенности их нервной системы, с одной стороны, и формы построения учебных ситуаций, с другой, вступают в противоречие друг с другом. Успешная работа в некоторых ситуациях им вообще недоступна, в других – они могут успешно действовать только при наличии специально выработанных приспособительных приёмов.

4. Правила работы учителя с учащимися со слабой и инертной нервной системой

Полезными для учащихся со слабой нервной системой будут следующие правила, используемые учителем: 1) не ставить слабого в ситуацию неожиданного вопроса и быстрого ответа на него, нужно дать ученику достаточно времени на обдумывание и подготовку; 2) желательно, чтобы ответ был не в устной, а в письменной форме; 3) нельзя давать для усвоения в ограниченный промежуток времени большой, разнообразный, сложный материал, нужно постараться разбить его на отдельные информационные куски и давать их постепенно, по мере усвоения; 4) лучше всего не заставлять отвечать новый, только что усвоенный на уроке материал; следует отложить опрос на следующий урок, дав возможность ученику позаниматься дома; 5) путем правильной техники опросов и поощрений (не только оценкой, но и замечаниями типа "отлично", "молодец", "умница" и т. д.) нужно формировать у него уверенность в своих силах, в своих знаниях, в возможности учиться; эта уверенность поможет ученику в экстремальных, стрессовых ситуациях экзаменов, контрольных, олимпиад и т. д.); 6) следует осторожнее оценивать неудачи ученика, ведь он и сам очень болезненно относится к ним; 7) во время подготовки ответа нужно дать время для проверки и исправления написанного; 8) следует в минимальной степени отвлекать его, стараться не переключать его внимание, создавать спокойную, не нервную обстановку.

При работе с инертными учениками нужно особо обратить внимание на следующие моменты: 1) не требовать от них немедленного включения в работу: их активность в выполнении нового вида заданий

возрастает постепенно; 2) следует помнить, что инертные не могут проявлять высокую активность в выполнении разнообразных заданий, а некоторые вообще отказываются работать в такой ситуации; 3) не нужно требовать от инертного ученика быстрого изменения неудачных формулировок: ему необходимо время на обдумывание нового ответа; они чаще следуют принятым стандартам в ответах, избегают импровизации; 4) поскольку инертные ученики с трудом отвлекаются от предыдущей ситуации (например, от дел, которыми они были заняты на перемене), не следует проводить их опрос в начале урока; 5) нужно избегать ситуаций, когда от инертного требуется быстрый устный ответ на неожиданный вопрос; инертным необходимо предоставлять время на обдумывание и подготовку; 6) в момент выполнения заданий не следует их отвлекать, переключать внимание на что-либо другое; 7) нежелательно заставлять инертного ученика отвечать новый, только что пройденный материал, следует отложить его опрос до следующего раза, дав возможность позаниматься дома.

Но наиболее эффективный путь воспитания состоит в том, чтобы помочь самому учащемуся найти наиболее подходящие именно для него приемы и способы организации своей деятельности, показать, как самому ученику преодолеть собственные трудности и развить свои преимущества и дарования. При этом нужно помнить о необходимости максимально использовать и развивать выявленные у них положительные особенности и за счет этого изыскивать пути компенсации тех качеств, которые препятствуют успешной учебе.

5. Преимущества учащихся со слабой и инертной нервной системой

Каковы же преимущества учащихся со слабой нервной системой, в каких учебных ситуациях они обнаруживаются? Во-первых, в ситуациях, требующих монотонной работы. Например, если от ученика требуется решить большое количество задач одного типа или выполнить несколько сходных упражнений по русскому языку. Установлено, что слабые легче действуют по шаблону, по схеме.

«Слабые» любят работать обстоятельно, шаг за шагом выполняя задание, поэтому для них благоприятны ситуации, требующие последовательной, планомерной работы. Они не отвлекаются, не перескакивают от одного действия к другому, не забегают вперед, а выполняют их в строгой последовательности.

«Слабые» склонны планировать предстоящую деятельность, любят составлять планы в письменной форме, используя их как средства внешнего управления деятельностью. Поэтому они успешнее в тех видах деятельности, которые требуют предварительной подготовки.

За счет тщательной подготовительной работы слабые склонны самостоятельно проникать в более глубокие связи и отношения внутри учебного материала; они глубже и обстоятельнее усваивают учебный

материал и потому обнаруживают свои преимущества в таких ситуациях, где требуется понимание и знание предмета сверх школьной программы.

«Слабые» склонны к систематизации знаний, что также обеспечивает им большую глубину усвоения.

Они предпочитают при ответе и при усвоении материала использовать внешние опоры, поэтому разнообразные виды наглядного изображения - графики, схемы, рисунки, диаграммы, таблицы - облегчают им учебную деятельность. В ситуациях, когда учитель требует наглядного изображения, например, условий задачи, они обнаруживают своё преимущество перед «сильными».

И, наконец, «слабые» склонны к тщательному контролю за выполнением учебных заданий и проверке полученных результатов. Если им предоставляется такая возможность, они допускают меньше ошибок, чем сильные.

Инертные ученики обладают своими положительными особенностями, которые нужно иметь в виду. Они могут работать, долго не отвлекаясь (на реплики учителя, на работу учащегося, выполняющего задания у доски). У них отмечается высокая степень самостоятельности в выполнении заданий.

Инертных отличает медленное нарастание активности, но зато, долгое ее сохранение. У них наблюдается склонность к однообразной работе, они успешно справляются с монотонной работой на протяжении долгого времени.

В определенные моменты учебного процесса требуется полностью выслушать объяснение учителя, а затем начинать выполнять задание. Инертные ученики без труда, быстрее, чем подвижные, начинают соблюдать это требование.

В работе на сообразительность инертные ученики принимают, активное участие в том случае, если им дается достаточное время для обдумывания. Кроме того, они активны в работе по пройденному материалу. У них лучше развита долговременная память, чем кратковременная.

Если ученикам предоставлена возможность произвольно организовать свою деятельность, инертные способны быстро выполнять задания. Высокой скорости они достигают за счет специальной организации деятельности (например, продуманного расположения чертежей, отсутствия отвлечений на общение с учителем, с соседом по парте и т. д.). По этой причине самостоятельная работа, в отличие от фронтальной, легче для инертных учащихся.

6. Компенсаторные приемы, используемые учащимися со слабой и инертной нервной системой

Теперь перейдем к характеристике **компенсаторных приёмов**, которые с учетом положительных особенностей учащихся со слабой и инертной нервной системой позволяют им успешно овладевать учебными

требованиями. Индивидуальные варианты таких приемов могут быть разнообразными. Рассмотрим некоторые из них.

«Слабые» по своим природным особенностям ученики быструю утомляемость компенсируют частыми перерывами для отдыха, разумной организацией учебной деятельности, режимом дня. Недостаточную сосредоточенность и отвлекаемость внимания усиленным контролем и проверкой работ после выполнения. Медленный темп умственной работы компенсируется тщательной предварительной подготовкой работы, что дает возможность «слабым» на первых ее этапах обгонять «сильных» («сильным» свойственна медленная, постепенная вработываемость). Помимо этого, предварительная подготовка. Глубокий всесторонний анализ и обдумывание усваиваемой информации, ее систематизации, составление плана ответа позволяют «слабым» в некоторой степени уменьшить нервно-психическое напряжение, возникающее у них в ответственные моменты их учебной деятельности (контрольные, экзамены).

Инертные используют следующие специальные приемы:

- 1) дают неполный ответ с последующим дополнением после небольшой паузы; такая тактика позволяет выкроить недостающее для обдумывания время, когда учитель задает вопросы в высоком темпе и требует немедленного ответа;
- 2) дают предваряющие ответы: когда учитель в быстром темпе «предъявляет» задания, последовательность которых ясна (например, вопросы записаны на доске), инертные могут увеличить скорость работы за счет выполнения следующего задания, пропустив предыдущее. Предваряющие ответы - это специальная организация деятельности, свойственная лишь инертным, поскольку актуальная деятельность (решение только предлагаемых в данный момент заданий), чаще всего, для них оказывается безуспешной;
- 3) выполняют превентивные действия в подготовке ответов: прежде чем ответить на поставленный вопрос, инертный предварительно готовится и отвечает только после того, как формулировка ответа уже готова; конструирование ответа по ходу выступления сопряжено для них с большими трудностями.

7. Трудности учащихся с сильной нервной системой

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что в данной лекции основной акцент делался на анализе учебных ситуаций, в той или иной мере определяющих учебную деятельность индивидов со слабой и инертной нервной системой, и не проводился такой анализ для учащихся с сильной и лабильной нервной системой. Это, конечно, не означает, что у сильных и лабильных учащихся не существует трудностей в обучении. Так, например, в ситуации, когда требуется соблюдение шаблона, выполнение каких-либо действий в строгой последовательности, учитель должен особое внимание обращать на учащихся с сильной нервной системой. Ему следует по возможности контролировать выполнение этими

учащимися требований постепенности, последовательности. То же самое относится и к таким видам учебной деятельности, в которых необходимы систематизация, планирование и проверка выполняемой работы. По-видимому, полезно специально тренировать учащихся с сильной нервной системой в таких видах деятельности, поскольку им недостает тщательности в выполнении заданий, умения планировать свою деятельность, осуществлять регулярный контроль за учебными действиями. Для учащихся с сильной, а также для учащихся с лабильной нервной системой представляют определенные трудности учебные ситуации, требующие однообразной, монотонной работы. В таких ситуациях они часто прибегают к различным способам, чтобы разнообразить свою деятельность: отвлекаются от дела, разговаривают с соседями, задают вопросы им и учителю и т. д. Естественно, это не способствует повышению эффективности учебной деятельности, однако улучшает их психическое состояние, настроение. Учитель должен направить учащихся на поиск иных форм разнообразия, например, на анализ других путей решения задач, отличных от применяемой схемы. Встречаются у учащихся с сильной и лабильной нервной системой и другие трудности в учебной деятельности. Тем не менее, современные условия организации учебного процесса, т. е. особенности приемов и методов обучения, работы учителя с классом таковы, что они, в целом, соответствуют динамическим особенностям «сильных» и лабильных учащихся и, таким образом, создают некоторые преимущества для них. Ученики со слабой, а также ученики с инертной нервной системой в школе чаще оказываются в менее выгодном положении, и успех их деятельности зависит от того, насколько удалось им выработать и прочно овладеть приемами приспособления к требованиям деятельности.

8. Методы исследования свойств нервной системы:

- 1) лабораторные методы исследования – метод простых и сложных двигательных реакций, методика кожно-гальванических реакций, измерение абсолютных порогов слуха и зрения, бланковые методики, диагностирующие проявление основных свойств нервной системы в мыслительно-речевой деятельности и др.;
- 2) внелабораторные методы исследования – опросники (Г.Айзенк, В.М.Русалов, Я.Стреляу и др.), метод наблюдения.

Лекция 4. Школьник как субъект учебной деятельности. Развитие мотивации учения

План

1. Мотивационная сфера личности, мотивация учения.
2. Виды мотивации учебной деятельности.
3. Развитие мотивации учения.

Литература

1. Зимняя И.В. Педагогическая психология. – М., 1997.
2. Зобков В.А. Психология отношения и личности учащегося. – Казань, 1992.

3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб., 2004. – С.253 – 270.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М., 1989.
5. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2т. – М., 1989.

1. Мотивационная сфера личности, мотивация учения

Мотивационная сфера личности – это совокупность стойких мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности.

Мотив – это внутреннее побуждение личности к тому или другому виду активности, связанное с удовлетворением определенной потребности. С одной стороны, мотивы отражают породившие их потребности, с другой, – известные человеку и устраивающие его в данном конкретном случае способы их удовлетворения.

Если активность ученика направлена на работу с самим изучаемым объектом, то здесь можно говорить о различных видах познавательных мотивов. Если активность ученика в ходе учения направлена на отношение с другими людьми, то здесь речь идет о социальных мотивах.

Познавательные мотивы:

- 1) широкие познавательные мотивы состоят в ориентации школьников на овладение новыми знаниями;
- 2) учебно-познавательные мотивы состоят в ориентации учеников на усвоение способов добывания знаний;
- 3) мотивы самообразования – это направленность школьников на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний.

Социальные мотивы:

- 1) широкие социальные мотивы состоят в стремлении получать знания, чтобы быть полезным, в понимании необходимости учения и в чувстве ответственности;
- 2) узкие социальные мотивы или позиционные мотивы состоят в стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить одобрение и заслужить у них авторитет;
- 3) мотивы социального сотрудничества – стремление осознавать, анализировать способы, формы своего сотрудничества и взаимоотношения с учителем и товарищами по классу, постоянно совершенствовать эти формы.

Мотивационная сфера является ядром личности, вокруг которого группируются психологические образования. Современная наука располагает практически необозримым количеством фактов, свидетельствующих о решающем влиянии мотивации на все без исключения аспекты деятельности и поведения человека. Она определяет направления и интенсивность деятельности, личностный смысл событий и явлений, содержание и силу переживаний, прочность переживаний,

продуктивность мышления, устойчивость внимания, эффективность реализации опыта и способностей.

Структура мотивационной сферы не статична, она развивается и изменяется.

Нет и не может быть методики воспитания мотивационной сферы в отрыве от реальной учебной деятельности и сложных социальных взаимодействий ребенка с окружающими людьми. Резервы воспитания мотивации состоят в использовании этих каналов и предполагают включение ребенка в активную учебную деятельность по преобразованию предмета и в активные формы общественных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Таким образом, путь к управлению становлением мотивационной сферы учения лежит через организацию учебной деятельности. Психологические исследования показывают возможность управления особенностями мотивации через тип учения.

Мотивация учения определяется следующими моментами (по А.К.Марковой):

- 1) характером самой учебной деятельности школьников: насколько хорошо сформированы компоненты учебной деятельности;
- 2) смыслом учения для каждого школьника;
- 3) характером мотивов учения;
- 4) зрелостью целей;
- 5) особенностями эмоций, сопровождающих процесс учения.

Мотивация учения выполняет несколько функций: побуждающую, направляющую (или организующую) и смыслообразующую (А.Н.Леонтьев). Эти функции мотивации учения реализуются разными побуждениями: потребностями, мотивами, целями, уверенностью, самооценкой.

Мотивация учения имеет два ряда характеристик: содержательные и динамические.

1. Содержательная характеристика:

- наличие личностного смысла учения для ученика;
- наличие действенности мотива;
- место мотива в общей структуре мотивации;
- самостоятельность возникновения и проявления мотива;
- уровень осознания мотива;
- степень распространения мотива на разные типы деятельности (зависит от развития интереса)

2. Динамическая характеристика:

- устойчивость мотивов выражается в частоте актуализации во всех учебных ситуациях или в большинстве из них; степень удовлетворенности;
- эмоциональная окраска – модальность – может быть отрицательная (я должен что-либо делать, иначе...) или положительная; быстрота возникновения, сила, интенсивность, выраженность и др.

Мотив учения – это направленность ученика на различные стороны учебной деятельности.

2. Виды мотивации учебной деятельности

Виды мотивации учебной деятельности (по Я.Л.Коломинскому):

- а) личностная мотивация – это мотивационные образования, которые были сформированы на предыдущих этапах развития человека и в данный момент являются достоянием личности:
- прямая личностная мотивация: выступает как потребность в новой ориентировке, потребность в приобретении новых сведений и знаний; периоды формирования познавательной активности: от 3 до 7-8 лет – активное созревание коры больших полушарий головного мозга, возникновение ассоциативных связей; 15-17 лет – формирование мировоззрения;
 - косвенная личностная мотивация связана с использованием непознавательных потребностей для мотивации учения (потребность в общении, социальном престиже);
 - личностная мотивация, исходящая из системы ценностей и идеалов (интересы, цели волевые усилия по достижению цели);
- б) ситуативная мотивация создается в процессе самой учебной деятельности, формируется внутри конкретной педагогической ситуации и строится на внешних моментах ситуации:
- ситуация успеха в учении – подкрепление похвалой;
 - планомерное использование внеучебных мотиваций в учебном процессе – опора на профессиональную подготовку в старших классах;
 - связь содержания обучения с увлечениями школьников – практическая значимость;
 - включение в процесс обучения компонентов, которые содержат нечто удивительное.

Закон Йеркса-Додсона – закон оптимума мотивации: существует оптимум мотивации, ниже или выше которого продуктивность деятельности снижается. Однако этот закон не относится к познавательной мотивации.

3. Развитие мотивации учения

Ведущей детерминантой развития мотивации учения, по мнению Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна и др., является самостоятельность личности, творческая самодеятельность. С.Л.Рубинштейн писал: «Субъект своих деяний в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется – он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» (6, 106).

Чтобы сформировать самостоятельность учащихся, нужно, чтобы этим качеством обладал сам учитель. Самостоятельность учащихся при несамостоятельных учителях приводит к анархии, вседозволенности, безответственности.

Трагедия обучения, в основном, – в неумении обучить учащихся самостоятельно работать, трудиться, в неумении выработать навыки учебного труда.

Самостоятельность учащихся проявляется в самоорганизации ими учебной деятельности и жизнедеятельности в целом, в определении этапных и перспективных целей и задач личностного развития, в согласовании внешних условий деятельности со своими возможностями, в коррекции целей по ходу их реализации, в организации условий и пространства жизнедеятельности. Самостоятельность – это важнейшая содержательная характеристика творческой активности личности, ее интеллектуально-волевой компонент, инициативность же – это эмоционально-волевой содержательный компонент творческой активности личности. Инициативность позволяет человеку не только реализовать самостоятельно поставленные им цели и задачи, но и выйти за пределы заданной ситуации, творчески реализовать личность в деятельности.

Всестороннее гармоничное развитие личности учащегося включает в себя формирование активной целеполагающей личности. В этом плане овладение приемами самостоятельного целеполагания будет характеризовать еще более высокий уровень активности и зрелости мотивационной сферы личности учащегося.

Сформированная самостоятельность обнаруживает тесные положительные корреляционные связи с ответственностью, организованностью, инициативностью, трудолюбием, познавательной активностью и другими волевыми и интеллектуальными качествами личности учащегося. Только самостоятельная и творческая деятельность становится важнейшим условием развития человека. И при этом не воспроизводящая самостоятельность, «самостоятельность по образцу», а подлинная, когда у ребенка появляется свобода выбора и «права на ошибку» (Л.М.Фридман), когда он сумеет самостоятельно сделать и нечто такое, чего он до сих пор не делал. А это возможно лишь в том случае, когда ребенок чувствует себя в классе комфортно, не боится трудностей. Преодоление трудностей – еще одно из условий развития мотивации учения.

Понятие «трудность» принято применять в том случае, когда субъект встречает в процессе своей деятельности препятствия или появляется «разрыв в деятельности» (А.Н.Леонтьев). По К.Д.Ушинскому, деятельность – это непрерывная борьба и преодоление препятствий. Никакая деятельность, по его мнению, немыслима а) без препятствий; б) без стремления их преодолеть; в) без деятельности по преодолению их.

Преодоление трудности дает возможности учащемуся поверить в свои силы, в свои потенциальные возможности, в возможность и необходимость самостоятельно действовать.

Регулятором мотивационной сферы выступают волевые процессы, которые зависят от двух причин:

- интенсивность базовой мотивации;

- осознанное применение технических приемов волевой регуляции (выбор адекватных целей, планирование деятельности по этапам и срокам выполнения, владение способами самоконтроля, умение предвидеть последствия своих действий, привычка совершать волевые усилия).

Лекция 5. Психология отношения детей и учащейся молодежи к учебной деятельности

План

1. Теоретические вопросы психологического исследования отношения человека к деятельности.
2. Личностно-деятельностный подход в исследовании учебной деятельности.
3. Типологические особенности отношения детей и учащейся молодежи к учебной деятельности.

Литература

1. Зобков В.А. Психология отношения и личности учащегося.– Казань,– 1992.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.– М., 1975.
3. Ломов Б.Ф. Теоретические и методологические вопросы психологии.– М., 1984.
4. Мясищев В.Н. Личность и неврозы.– М., 1965.

1. Теоретические вопросы психологического исследования отношения человека к деятельности

Проблема отношений человека к действительности изучается в различных областях психологического знания (социальная психология, психология труда и т.д.). Наиболее широко проблема отношений представлена в возрастной и педагогической психологии (Ш.А.Амонашвили, А.А.Бодалев, Л.И.Божович, В.А.Зобков, А.К.Маркова, Д.И.Фельдштейн и др.), где она связывается с воспитанием детей и молодежи. Сила учителя (педагога) состоит в том, чтобы управлять отношениями учащегося, дать им правильное направление, и, если необходимо, изменить то, что у них сложилось.

Для исследования отношений человека к деятельности В.Н.Мясищев рекомендовал изучать личность в целом, понимая личность как высшую систему отношений человека в динамике, т.к. только в развитии личности прослеживается развитие отношений, изменение структуры и содержания отношений конкретного индивида. Отношение рассматривается В.Н.Мясищевым как сознательная, активная, избирательная, целостная, основанная на индивидуальном общественно-обусловленном опыте система временных связей человека со всей действительностью или со всеми ее сторонами.

Проведены многочисленные исследования отношений учащихся к учебной деятельности на различных этапах возрастного развития: в младшем школьном (Ш.А.Амонашвили, Ш.Р.Баратов, М.Т.Дригус, М.Е.Коновская, Б.Б.Коссов и др.), в подростковом (А.Д.Андреева, Н.П.Архангельская, Л.И.Божович, Л.Н.Данилина, А.М.Войлоков,

А.В.Захарова, Э.Я.Калмыкова, А.К.Маркова и др.), в студенческом возрасте (Г.Д.Бабушкин, М.Я.Виленский, Ю.М.Орлов и др.).

Концептуальные положения, разработанные В.Н.Мясищевым, получили дальнейшее развитие в трудах А.А.Бодалева, Л.И.Божович, В.В.Давыдова, В.А.Зобкова, А.К.Марковой, Б.А.Сосновского и др. В их работах подчеркивается особая значимость для становления личности и деятельности особенностей мотивации, формированию которой в практике уделяется особое внимание (Т.Г.Бобченко, О.В.Морозова, А.Г.Писненко, Е.В.Пронина и др.).

Исследования, затрагивающие самосознание и, в частности, самооценку (Р.Азимова, Б.Г.Ананьев, Т.Ю.Андрющенко, Л.И.Божович, О.В.Дашкевич, В.А.Зобков, А.И.Липкина, Е.Т.Савонько, Л.И.Славина, В.В.Столин и др.), осознание общественной значимости учения (Л.М.Аболин, Л.И.Айдарова), а также связанные с изучением установки (А.Г.Асмолов, Д.Н.Узнадзе, В.А.Ядов и др.), дополняют и уточняют теоретические исследования В.Н.Мясищева.

Важным положением для теории отношений, на наш взгляд, является положение, выдвинутое Б.Ф.Ломовым, о «субъективном пространстве», которое включает в себя все виды отношений. Доминирующую позицию в этом «субъективном пространстве» ученый отводит отношению к другим людям.

Проблема отношений получила своеобразное развитие при разработке деятельностного подхода в психологии (А.И.Анцыферова, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.). Категория деятельности, понимание ее структурных единиц (собственно деятельности, действий, операций), ведущих психологических механизмов ее регуляции (мотивов, целей, задач), личностно-смысловых образований сознания, связанных с деятельностью (личностный смысл) содержат все необходимые предпосылки для анализа отношений, складывающихся и осуществляющихся в деятельности. Анализ отношений личности как субъекта деятельности и самой деятельности как объективного образования, несущего в себе предметное содержание, позволяют достаточно полно рассмотреть содержательные и структурные особенности отношения. Осуществление деятельностного подхода к изучению отношений отражает широкие перспективы анализа процесса развития самого субъекта деятельности, интериоризации объективных форм деятельности в субъективные, осуществляемые по обратной связи отношений. В рамках данного подхода целесообразно рассмотреть процессы мотивации, самооценки, личностные качества, тесно связанные с механизмами регуляции деятельности. Все эти психологические образования могут быть рассмотрены как компоненты целостного отношения субъекта деятельности к ее объекту – деятельности.

При деятельностном подходе при анализе отношений человека к деятельности последнее выступает как целостная система, как «смысловое образование» личности, иерархически представленное содержательно-

динамическими характеристиками, соответствующими функциональным уровням деятельности: мотив – отношение, самооценка – отношение (цели, задачи, уверенность), результат – отношение.

Отношение к деятельности – это целостная характеристика личности, проявляющаяся в относительно устойчивой субъект-объектной взаимосвязи, в единстве индивидуальной формы деятельности и доминирующих особенностей личности – мотивации, самооценки, системы качеств личности, зарождающаяся в деятельности и реализующая ее.

Отношение – как целостная характеристика личности – интегрирует в себе отношение ко всем видам жизнедеятельности человека, объединенных личностным и общественно значимым содержанием.

Отношение к деятельности имеет динамический характер, начинает складываться в дошкольном и в младшем школьном возрасте, и в подростковом возрасте предстает как целостная характеристика личности.

Употребление понятия отношения к деятельности как «смыслового образования» личности предполагает выделение фиксируемых в эксперименте и в жизнедеятельности объективно-психологических показателей, выступающих в качестве определяющих индивидуально-психологических характеристик отношения человека к деятельности и непосредственно связанных с субъективно-психологическими компонентами личности: доминирующей мотивацией, особенностями перспективного и этапного целеполагания, самооценкой, особенностями переживаний уверенности – сомнений, системой качеств личности, характеризующих ее с эмоциональной, волевой, интеллектуальной, коммуникативной, нравственной сторон.

2. Личностно-деятельностный подход в исследовании учебной деятельности

Личностно-деятельностный подход в исследовании учебной деятельности учащейся молодежи позволяет осуществить качественный и количественный анализ учебной деятельности и её внутренней регуляции.

Учебная деятельность предъявляет ряд существенных объективных требований к личности учащегося, которые четко прослеживаются при анализе уровней деятельности и оказывают влияние на эффективность обучающе-воспитывающего процесса. На уровне деятельности – это требования к мотивационной сфере; на уровне действия – к целеполаганию, эмоционально-волевой сфере, самооценке; на уровне операций – к организационно-поведенческим средствам и способам достижения целей учебного занятия.

Требования к мотивационной сфере обусловлены

Во-первых, потребностью общества в подготовке учащейся молодежи к осуществлению общественных и профессиональных функций в современных социально-экономических условиях.

Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года определены основные задачи профессионального образования:

«подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования». Учащаяся молодежь должна обладать способностями и возможностями углубить и расширить обучающую программу в соответствии со своими способностями, наклонностями и интересами. Каждый учащийся должен уметь конкретизировать общественные цели и задачи обучения, формируя и ставя их таким образом, чтобы они были понятны ему, а также порождали в нем стремление действовать в направлении, заданном перспективной целью и содержанием учебных задач.

Важное значение в этом отношении имеет необходимость постоянного личностного и профессионального самосовершенствования. Школьные и вузовские учебные программы ориентированы, в основном, на вооружение учащихся знаниями основ гуманитарной, естественнонаучной, профессиональной теории и практики, и недостаточно направлены на развитие у них профессионального мышления и способностей, воспитание будущих работников как активно познающих и творческих личностей.

Во-вторых, наличием в учебных планах школ и планах подготовки будущих специалистов вузов учебных дисциплин от общегуманитарной, естественнонаучной направленности к дисциплинам специально-профессиональной направленности, четко дифференцированных по времени их прохождения.

В-третьих, социальной оценкой овладения курсами дисциплин через посредство ответов, контрольных работ и экзаменов у школьников; зачетов и экзаменов у студентов, а также осознания социальной значимости обучающей деятельности.

Перечисленные объективные требования учебной деятельности к мотивационной сфере учащейся молодежи направляют общепедагогическую подготовку школьника и студента, а также самого учащегося на формирование ряда объективно значимых особенностей мотивации учащегося:

- положительного отношения к учебной деятельности и преодолению трудностей в учебной деятельности, что может выражаться в познавательной и творческой активности, ответственности и трудолюбии, потребности в научно-исследовательской деятельности;
- эмоционально-волевых качеств личности: организованности, дисциплинированности, настойчивости, инициативности, самостоятельности, эмпатии, уверенности;

- коммуникативных особенностей общительности, коммуникативной гибкости, умения совместно работать в группе.

Объективные требования учебной деятельности к целеполаганию, эмоционально-волевой сфере и самооценке учащейся молодежи включают

- необходимость проявлять высокую организованность, дисциплинированность и самостоятельность на уроках (у школьников), на лекционных занятиях, при подготовке к семинарским и практическим занятиям (у студентов), и высокую активность в процессе учебных занятий на всех этапах обучения;
- необходимость формирования у себя определенных умений, составляющих способность к этапному целеполаганию и преодолению временных неудач;
- экстремальность зачетных и экзаменационных условий (общественная значимость успеваемости, неопределенность успеха, дефицит времени на подготовку к зачету, экзамену).

Важным условием в обеспечении эффективности учебной деятельности учащегося является способность их к целеполаганию, поскольку основная стратегическая задача педагога заключается в том, чтобы включить ученика в процесс самообразования, самовоспитания, поставить его в позицию субъекта учебной деятельности и жизнедеятельности в целом.

Особое место в структуре целеполагания учащихся занимает умение принять цели обучения, активно осознавать их, оценивать и внутренне эмоционально переживать их как свои.

Перечисленные объективные требования учебной деятельности к целеполаганию, эмоционально-волевой сфере, самооценке учащихся должны направлять их сознание на формирование а) адекватной оценки своих возможностей, подготовку к занятиям, зачетам, экзаменам; б) оптимальной целевой установки на предстоящий экзамен, оптимальной уверенности в успехе; в) адекватной самооценки, эмоциональной устойчивости в процессе ответа на учебных занятиях, в зачетно-экзаменационных условиях, адекватной оценке достигнутых результатов; г) установки на ежедневную подготовку к учебным занятиям; д) сосредоточенности и внимания на узловых этапах учебной деятельности; е) проявлений в учебном и зачетно-экзаменационном периоде качеств организованности, настойчивости, инициативности, дисциплинированности, самостоятельности.

Объективные требования учебной деятельности к средствам и способам достижения учебных целей состоят в необходимости

- самостоятельно работать;
- задавать вопросы и отвечать на поставленные вопросы;
- высокой дисциплинированности;
- координации коммуникативной и интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер личности, психомоторики;

– успешной реализации познавательного-творческого потенциала на учебных занятиях и в зачетно-экзаменационный период.

Перечисленные выше требования учебной деятельности к операциональному уровню учащихся должны побуждать их к совершенствованию следующих качеств личности: а) высокой дисциплинированности и организованности, обеспечивающих максимальную мобилизацию психики на реализацию учебных целей; б) высокой активности и координации всех сфер личности учащегося, способствующих созданию оптимального психического состояния, обеспечивающего эффективность учебной деятельности.

Таким образом, анализ учебной деятельности учащейся молодежи с позиций психологической теории деятельности позволяет выделить ряд важных объективно-психологических показателей, участвующих в психической регуляции учебной деятельности и обеспечивающих эффективность и стабильность учебной деятельности учащихся, а также социальную адаптацию их к меняющимся социальным условиям: организованность, дисциплинированность, познавательную активность, инициативность, самостоятельность, уверенность, настойчивость, ответственность, общительность, умение совместно работать, эмпатию. К объективным критериям следует отнести также успеваемость учащихся, выполняющую роль интегрального показателя отношения учащегося к учебной деятельности. Личностно-деятельностный подход в исследовании учебной деятельности также позволяет определить направления научного поиска в решении вопроса психической регуляции учебной деятельности учащейся молодежи: а) изучение динамики объективно-психологических критериев, характеризующих мотивацию, целеполагание, самооценку и, в целом, отношение учащихся к учебной деятельности с объективной (внешней) стороны; б) исследование субъективных компонентов отношения учащихся к учебной деятельности: мотивации, целеполагания, самооценки, системы качеств личности, характеризующих ее, коммуникативной, интеллектуальной, эмоциональной, волевой, нравственной сфер.

3. Типологические особенности отношения детей и учащейся молодежи к деятельности

Актуальность проблемы отношения детей и учащейся молодежи к учебной деятельности заключается в том, что она непосредственно связана с центральными смыслообразующими звеньями психологии – с личностью и ее развитием, с механизмами психической регуляции учебной деятельности, обеспечивающими ее стабильную эффективность.

От адекватности отношения детей и учащейся молодежи к требованиям учебной деятельности (социально-адекватный тип отношения) зависит превращение учащихся в субъектов учебной деятельности, стабильная эффективность их учебной деятельности.

Отношение к учебной деятельности в младшем школьном возрасте характеризуется яркой представленностью психодинамических свойств

личности, базирующихся на свойствах нервной системы. Этот факт следует учитывать при организации учебно-воспитательной работы с данным контингентом учащихся.

По типу отношения младших школьников к учебной деятельности они могут быть подразделены на две подгруппы: с активно-положительным и с пассивно-положительным отношением.

Активно-положительное отношение к учебной деятельности свойственно младшим школьникам (около 70%), которые имеют подвижную и сильную нервную систему относительно возбуждения и торможения; неустойчивую (несформированную) самооценку, характеризующуюся тенденцией к завышению; развитые коммуникативные и интеллектуальные способности; стабильную эффективность учебной деятельности.

Для детей с пассивно-положительным типом отношения к учебной деятельности (около 30%) характерна инертность нервных процессов, неуравновешенность нервной системы в сторону преобладания торможения, преобладание черт темперамента, связанных с беспокойством, ригидностью, подавленностью настроения, сензитивностью, сниженной психомоторной активностью; слабое развитие волевых качеств личности: настойчивости, решительности, инициативности, самостоятельности, яркая выраженность робости и неуверенности в себе, неадекватно заниженное этапное целеполагание, отсутствие или сниженное перспективное целеполагание, неустойчивая (несформированная) самооценка с тенденцией к занижению. Названные особенности личности таких школьников тормозят развитие интеллектуальной и коммуникативной сфер личности, это отрицательно сказывается на продуктивности их учебной деятельности.

Отношение младших школьников к учебной деятельности как одному из видов общественно полезной деятельности еще не сформировано в целостную личностную структуру, способную осуществлять психическую регуляцию всех видов деятельности, в которые «включается» ребенок. Наибольшее влияние на формирование качеств и особенностей личности, способных в будущем выполнять позитивную психорегулирующую роль, оказывают виды деятельности, вынесенные за рамки школьного обучения: музыкальная, спортивная, художественная и другие. В связи с этим детей младшего школьного возраста желательно шире вовлекать в различные виды деятельности, вынесенные за рамки школьного обучения.

Человек – это существо деятельное, психический склад которого, его нравственные качества формируются в процессе разнообразной деятельности, в которой он взаимодействует с другими людьми, с окружающей действительностью. Поэтому, организуя воспитательные воздействия, необходимо учитывать, прежде всего, характер и особенности видов деятельности, в которые «включен» ребенок, их объем и содержание, т.к. именно в процессе деятельности, ее расширения и

усложнения формируется отношение, выступающее основой становления личности.

Лишь в переходный период от младшего школьного к подростковому возрасту намечается тенденция к объединению «отношений» к отдельным разновидностям общественно полезной деятельности в отношении как целостную характеристику личности. Системообразующую функцию в организации отношения как целостной характеристики личности выполняет перспективное целеполагание (личностное и профессиональное), являющееся содержательной характеристикой мотивации учащегося. Заметим, что данный этап возрастного психического развития – сензитивный период для формирования перспектив личностного и профессионального развития. В связи с этим начало профориентационной работы следует начинать на данном возрастном этапе, когда дети обучаются в 3-4 классе. Учащихся желательно познакомить с основными интересующими их профессиями и требованиями, предъявляемыми профессией к личности профессионала.

Начиная с младшего подросткового возраста, складывается отношение как целостная характеристика личности, способная осуществлять психическую регуляцию всех видов деятельности, в которую включается человек в процессе своей жизнедеятельности.

В структуру такого отношения как механизма психической регуляции учебной и других видов деятельности входят мотивы, самооценка, система качеств личности, характеризующая ее с различных сторон (сфер), механизмы целеполагания, мобилизации активности психомоторных операций и психовегетативных функций, результаты и их оценка.

Индивидуально-типологические особенности личности – особенности нервной системы и темперамента, входя в структуру отношения к деятельности, играют второстепенную, подчиненную роль, уступая прижизненно сформированным особенностям и качествам личности учащегося.

Определяющим для эффективного функционирования вышеназванного механизма, что свойственно личности с социально-адекватным типом отношения к учебной деятельности, является доминирование мотивов делового (собственно-деятельностного) просоциального содержания, наличие адекватной самооценки. Они являются системообразующими факторами для организации личностных свойств, стимулируют их развитие.

Только личность с социально-адекватным типом отношения к деятельности владеет видами целостной деятельности (учебной, мыслительной, мнемической и др.), это указывает на состояние развитости учащегося. Только при наличии названного типа отношения учащегося к деятельности учебная деятельность отвечает требованиям учебной деятельности, в которой все ее компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены: состояние учебной задачи и ориентированной

основы, состояние учебных действий, состояние самоконтроля и самооценки, результативность учебной деятельности.

При доминировании в структуре личности учащегося мотивов лично-престижной или асоциальной направленности, неадекватной или несформированной самооценки наблюдается социально-неадекватный тип отношения учащихся к учебной деятельности. Результатом такого отношения является нарушение целостности учебной деятельности, и в таком случае следует говорить не об учебной деятельности, а об учебной работе. Личность учащегося с таким типом отношения к учебным обязанностям требует коррекции.

Лично-престижная мотивация – это опредмеченное побуждение, предметом которого выступает личное самоутверждение учащегося средствами учебной деятельности. Реальные ценности учебной деятельности в данном случае отражаются в сознании учащегося в субъективно-неадекватной форме в качестве средств лично-престижного самоутверждения.

У учащейся молодежи с социально-неадекватным типом отношения к учебной деятельности отмечается «узкая» целевая перспектива или полное ее отсутствие в деятельности. Проявляя постоянную озабоченность личным самоутверждением, они недостаточно четко представляют себе средства достижения целей деятельности. Все это приводит к низкому самоконтролю, к эмоциональной неустойчивости при возникновении специфических трудностей, неадекватной, несформированной или низкой самооценке, к снижению продуктивности деятельности.

Учащиеся с социально-неадекватным типом отношения к учебной деятельности могут быть подразделены на четыре подгруппы: 1) с субъективным избирательно-положительным; 2) с субъективно-пассивным; 3) с субъективно-несформированным; 4) с субъективно-негативным типом отношения.

Лекция 6. Психологические проблемы педагогической оценки и школьной отметки

План

1. Педагогическая оценка и ее функции. Аспекты изучения педагогической оценки.
2. Сущность и уровни педагогической оценки. Типы парциальных педагогических оценок.
3. Педагогическая оценка и личность учителя.
4. Педагогическая оценка и личность школьника.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. Избранные психологические произведения. – Т. 2. – М., 1980.
2. Бобченко Т.Г. Личностно-регулятивные компоненты педагогического оценивания отношения младших школьников к учебной деятельности.– Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. – М., 2004.

1. Педагогическая оценка и ее функции. Аспекты изучения педагогической оценки

Одним из основных факторов формирования личностных новообразований учащегося является педагогическое оценивание. Осознание воздействия педагогической оценки учителя на становление личности учащегося, его отношение к учебной деятельности, необходимости формирования у учащегося оценивать себя побуждает психологов и педагогов к более глубокому исследованию проблемы педагогического оценивания.

Учёные по-разному трактуют педагогическую оценку и её функции. Педагогическую оценку понимают как познавательную активность (Ш.А.Амонашвили), процесс оценивания (В.А.Якунин), вид деятельности (А.Г.Доманов, А.Н.Крылов, Л.И.Перокинец, О.В.Сумарокова, Н.П.Крикля), действие (К.В.Сапегин), оценочное отношение (М.А.Борисова, Ш.А.Дусмухамедова), нормативно-оценочное общение (А.А.Золотнякова, А.Ф.Яковличева), мыслительный процесс (Т.Г.Киселёва, Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская), суждение учителя (Б.Г.Ананьев, Т.Г.Бобченко, Л.Г.Вяткин, В.А.Зобков, Г.А.Цукерман, Е.Г.Черненко).

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить три основных аспекта изучения педагогического оценивания в педагогической психологии: 1) сущность, функции, виды педагогической оценки; 2) проявление в педагогической оценке индивидуальных особенностей личности учителя, его отношения к педагогической деятельности; 3) воздействие педагогической оценки на формирование личности школьника и его отношение к учебной деятельности.

Оценка и отметка – синонимы, с одной оговоркой, что учитель дает оценку в форме отметки. *Оценка* – это процесс или деятельность, связанная с оцениванием педагогом интеллектуальной, мнемической, перцептивной и двигательной активности школьника. *Отметка* – это формально-логический итог оценочной активности (интеллектуальной, мнемической, перцептивной и двигательной) учащегося педагогом.

Функции педагогической оценки таковы: ориентирующая, стимулирующая (Б.Г.Ананьев, Г.В.Мазуренко, Ш.А.Амонашвили), тормозящая, стимулирующая (Г.Вицлак), диагностирующая, суммирующая, развивающая (К.Деметр), констатирующая, корректирующая, формирующая (Л.И.Прокинец), ориентирующая, стимулирующая, мотивационная (К.В.Сапегин), ориентирующая, стимулирующая, воспитательная, образовательная (О.В.Сумарокова), управление (А.Г.Доманов, В.А.Якунин), подкрепление, наказание, изживание (Э.Стоунс).

Таким образом, к основным функциям педагогической оценки, выделяемым большинством учёных, следует отнести а) ориентирующую (учитель при оценке выделяет те качества личности, знания, умения,

которые способствуют или препятствуют эффективности учебной деятельности и их соответствие эталонам); б) стимулирующую (побуждение школьников к овладению недостающими знаниями, способами действий, правилами поведения).

2. Сущность и уровни педагогической оценки. Типы парциальных педагогических оценок

Ананьев Б.Г. рассматривает оценку как динамическую систему и выделяет уровни ее развития:

1) парциальные оценки (существуют в форме отдельных высказываний учителя о качествах личности школьника и его достижениях в ситуации опроса);

2) фиксированные оценки (существуют в форме отметок как знаков оценки);

3) интегрированные оценки (существуют в форме педагогических характеристик; педагогическая характеристика – это не просто набор высказываний учителя, а определенная связь между ними, то есть сочетание и соотношение качеств личности школьника).

Б.Г.Ананьев выделил 3 типа парциальных оценок:

1) исходные (24%): а) отсутствие оценки; б) опосредованная оценка; в) неопределенная оценка (в этих оценках нет стимулирующей и ориентирующей функций, оценки носят неопределенный характер и хранят в себе негативизм);

2) отрицательные (42%): а) замечание (обращение не к знаниям, а к форме поведения); б) отрицание (слова или фразы, указывающие на неправильность хода решения задачи); в) порицание (оценка не знаний, а личности ученика с включением сарказма, угрозы, нотации и упрека);

3) положительные (34%): а) согласие; б) ободрение; в) одобрение (эти оценки несут стимулирующую и ориентирующую функции и воздействуют на самооценку, уровень притязаний и эмоционально-волевою сферу ребенка).

Парциальная педагогическая оценка (от лат. «partialis» - частичный, отдельный) – отдельное высказывание учителя об индивидуальных особенностях личности и поведения ребенка, проявляющихся в ситуации урока.

Парциальные педагогические оценки являются, по Б.Г.Ананьеву, исходным уровнем развития педагогического оценивания, предшествуют текущему учету успешности в форме фиксированной балльной отметки и педагогической характеристики как интегральной оценки учителем личности школьника.

Все наличные парциальные оценки по направленности можно разделить на *парциальные оценки поведения и парциальные оценки выполнения задания*. Рассмотрим эти виды парциальных педагогических оценок более подробно.

Парциальные педагогические оценки выполнения учебного задания - отдельные высказывания учителя о выполнении школьниками

данного им задания и полученном результате, о правильности ответа на его вопрос. Они направлены на организацию и управление учителем выполнения детьми учебных заданий.

Оценки выполнения учебных заданий включают в зависимости от отчетливости, конкретности содержания *определенные и неопределенные оценки*. Оценивая школьников определенно, педагог конкретно, отчетливо характеризует выполнение ими учебного задания: «Правильно ответила только Н.», «Вспомни сказку и правильно назови героев». Неопределенные оценки не содержат ясной, точной характеристики выполнения дошкольником заданий воспитателя; это неопределенные слова типа: «Ну, садись», «Достаточно», «Ну, ладно».

По способу предъявления *определенные парциальные оценки* могут быть *непосредственными и опосредованными*. Непосредственные парциальные оценки прямо обращены к конкретному ребенку: «Сегодня ты меня радуешь», «Садись. Не знаешь». Опосредованной парциальная оценка воспитателя является тогда, когда отвечающий ученик прямую оценку не получает, а оценивается отвечающий на тот же вопрос учителя сверстник: «Ты рассказал так же, как А.». Опосредованная оценка может осуществляться и через класс - учитель самоустраняется от оценки, ответ ученика комментируют, часто спонтанно, одноклассники: «Можно я! Неправильно у него»; это может быть также молчаливый «лес рук» при неправильном ответе. Опосредованная оценка может быть и целенаправленной: «Вы согласны с Н.?-Да-а-а!»

По содержанию *непосредственные парциальные оценки* могут быть *деловыми и личностными*. *Деловые парциальные оценки* представляют собой отдельные высказывания педагога о знаниях, умениях, навыках ребенка, проявляющихся при выполнении задания: «Разве здесь на конце «О»?», «Хорошо подумай — будет правильно», «Да. Я тоже так думаю». *Под личностными парциальными оценками* мы понимаем отдельные высказывания педагога о качествах личности ученика, проявляющихся при выполнении учебных заданий: «К. всегда активно отвечает», «И. самый внимательный», «Ты совсем перестал стараться».

Как *деловые, так и личностные парциальные оценки* могут быть *позитивными и негативными*. Позитивные деловые парциальные оценки - отдельные высказывания учителя о соответствии выполнения учебного задания образцу, требованиям. Это *согласия* - «Да», «Верно», «Правильно», повторы воспитателем ответа ученика и *предупреждения* - «Если ты немножко постарайся, у тебя очень красиво получится».

Негативные деловые парциальные оценки — отдельные высказывания учителя о несоответствии выполнения учебного задания школьником образцу, требованиям, о недостатках их выполнения. Они представлены *отрицаниями* - «Нет», «Не так», «Ошибся», «Я так не думаю», «Неправильно» «Разве столько получится?», «Повтори еще раз и без запинок»; *замечаниями* - «Работай быстрее», «Пиши

аккуратнее»; *предупреждениями* - «Слушай! Иначе опять ничего не получится».

Позитивные личностные парциальные оценки - отдельные высказывания учителя о качествах личности ребенка, способствующих успешному выполнению учебных заданий. Это *одобрения*, содержащие прямые указания на такие качества: «Умница!», «Замечательно работает!», «Слушает внимательно, всегда мне помогает», «Ой, В., как хорошо получилось», «Ю., красиво!». К позитивным личностным парциальным оценкам также относятся *ободрения*, выражающие поддержку нерешительного, робкого, неуверенного в себе школьника педагогом «Так, так...», «Все хорошо», «Ничего страшного», «Говори смелее».

Негативные личностные парциальные оценки - отдельные высказывания воспитателя о качествах личности ребенка, препятствующих успешному выполнению учебных заданий. Они представлены *упреками, сарказмом, нотациями, угрозами*. Упрекая воспитанника, педагог обвиняет его в допущенных при выполнении задания ошибках и недостатках: «Совершенно не думаешь», «Почему она знает, а ты нет?», «Стыдно не знать», «А почему не выучил?», «Ты точек не видишь?», «Ты всегда ничего не можешь». В *саркастических оценках* он высмеивает недостатки личности ребенка: «Так мы будем до вечера вспоминать», «Вот так молодец!», «Спишь, что ли?», «Ты что тут китайскую стену строишь», «Хватит грамотничать», «У тебя разве чашка? Бокал целый!». *Нотации* содержат нравоучения, морализаторство: «Ну, сколько же можно говорить об одном и том же. Уже три раза сказали, а ты все никак не запомнишь». Угрозы включают указания учителя на возможные последствия невыполнения учебных заданий.

Описав виды парциальных педагогических оценок выполнения учебных заданий, перейдем к рассмотрению парциальных педагогических оценок поведения учащихся.

Парциальные педагогические оценки поведения - отдельные высказывания учителя об особенностях поведения учащихся на уроке. Они направлены на организацию и управление педагогом поведения школьников.

По содержанию парциальные оценки поведения были разделены на *деловые и личностные* (Т.Г.Бобченко).

Под *деловыми парциальными* оценками поведения следует понимать отдельные высказывания педагога о соблюдении или нарушении учениками правил поведения на уроке. В том случае, когда учитель отмечает, что поведение школьника соответствует правилам поведения или называет условия такого поведения, деловые парциальные оценки являются *позитивными*. Это *согласия* - «Ж. поднимает руку правильно», «Вижу, что дети уже ведут себя как настоящие школьники» и

предупреждения - «В конце занятия я смогу сказать, что правильно вел себя тот, кто слушал говорящего, не перебивал его».

Негативные деловые парциальные оценки поведения включают высказывания о несоблюдении правил или недостатках поведения, условиях, при которых поведение на занятии не может быть правильным. Это *отрицания* - «Убери куклу», «Не кричи», «Повернись к себе», «Хватит ерзать»; *замечания* — «Потише!», «Саша!»; *предупреждения* - «Никогда не научится правильно вести себя тот, кто все время разговаривает».

Наряду с деловыми, можно выделить *личностные парциальные оценки поведения* - отдельные высказывания учителя о качествах личности ребенка, способствующих или препятствующих выполнению им правил поведения на занятии. Они могут быть как *позитивными, так и негативными*.

В высказываниях, отнесенных к *позитивным личностным парциальным оценкам*, учитель обращает внимание на достоинства личности ученика, которые проявляются в соблюдении правил поведения на занятии. Это могут быть *одобрения* как прямое указание на такие качества личности - «Молодцы дети на первом ряду! Быстрее всех сложили вещи», «Всегда со всеми делится, хороший друг» и *ободрения*, выражающие поддержку педагогом поведения ребенка, — «Старайся так же вести себя всегда».

Содержанием *негативных личностных парциальных оценок поведения* являются проявляющиеся при нарушении правил поведения недостатки личности ребенка. К негативным личностным оценкам относятся *упреки*, используя которые педагог обвиняет детей в несоблюдении правил поведения: «Совершенно не понимаешь нормальных слов», «Ты очень несдержан», «Всем мешаешь». *Сарказм* включает высказывания, высмеивающие недостатки личности ребенка - «Что развалился? Сидеть целый день, наверное, устал», «Все успел у него разглядеть? Жирафом скоро станешь», «Еще одна звезда сидит!». К *нотациям*, содержащим нравоучения, морализаторство, были отнесены высказывания типа «Ты, прежде чем что-то сказать, хорошо подумай. Скоро в школу, а сдерживать себя совершенно не научились». В *угрозах* педагог называет возможные наказания в случае невыполнения детьми правил поведения: «Еще слово скажешь - в угол пойдешь», «Больше говорить не буду, но просидишь всю перемену за партой», «Будешь учиться себя вести правильно после урока, когда все пойдут домой».

Основным методом изучения парциального педагогического оценивания является наблюдение.

3. Педагогическая оценка и личность учителя

Педагогическая оценка рассматривается как структурный компонент педагогической деятельности учителя (В.В.Богословский, Н.В.Кузьмина),

в котором находят выражения особенности личности педагога (Т.Г.Бобченко, В.А.Зобков).

Основными аспектами изучения этой проблемы являются:

1) изучение педагогической оценки в связи с восприятием и пониманием учителем учащегося (М.А.Борисова, М.Е.Земнова, Д.Б.Кадырбаева, И.Л.Энгельс, Л.Н.Кулишова, Э.Ш.Натанзон и др.);

2) рассмотрение мотивационно-смысловых оснований педагогической оценки (К.В.Сапегин);

3) подход к педагогическому оцениванию как к мыслительному процессу (Т.Г.Кисилёва, Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская, О.В.Сумарокова);

4) изучение оценочных способностей учителя (Т.Г.Бобченко, Л.И.Мнацаканян);

5) анализ индивидуальных стилей педагогического оценивания (Н.П.Крикля, Л.И.Прокинец).

Проведённые исследования выявили, что по наиболее типичным способам оценивания школьников учителем можно судить о профессиональном мастерстве учителя, его отношении к педагогической деятельности и о нём самом как личности.

4. Педагогическая оценка и личность школьника

Психологами определено, что оценка учителя является фактором формирования:

1) мотивации учебной деятельности (Ш.А.Амонашвили, А.К.Маркова, М.В.Матюхина, В.С.Мухина, П.М.Якобсон и др.);

2) самооценки учащегося (И.В. Дубровина, А.В.Захарова, А.И.Липкина, Н.Ю.Максимова и др.);

3) отношения учащегося к учебной деятельности (М.И.Алексеева, Т.Г.Бобченко, Л.И.Божович, Ш.А.Дусмухамедова, З.И.Калмыкова, И.Ю.Кулагина, Г.А.Цукерман, В.А.Якунин и др.);

4) эмоционального состояния школьника (Ш.А.Амонашвили, Г.М.Бреслав, О.В.Дашкевич, М.С.Неймарк, Б.Ф.Райский, П.М.Якобсон и др.);

5) психологического климата в ученическом коллективе, отношений между школьником и его одноклассниками, родителями, учителем (Н.П.Аникеева, М.И.Лисина, А.В.Петровский, Т.И.Комиссаренко и др.);

б) нравственного развития ученика (Т.С.Вершина, С.Г.Якобсон), умственной работоспособности школьника (Г.В.Мазуренко, В.А.Пальмин).

Оценка оказывает существенное влияние на формирование самооценки. У слабо успевающих учащихся формируется неадекватная оценка с тенденцией к завышению или к занижению. От класса к классу уменьшается количество учащихся с завышенной и увеличивается количество учащихся с заниженной самооценкой. В ситуации постоянно отрицательного оценивания ослабевает мотив достижения успеха. Стремление к успеху сначала заменяется состоянием напряжения, а затем безразличным отношением.

Отношение к учебной деятельности. Если ученик постоянно получает отрицательную оценку, то постоянные переживания неудач актуализируют неуверенность в себе, и формируется чувство неполноценности. На этом фоне снижается уровень притязаний, что препятствует формированию активно положительного отношения учащегося к учебной деятельности.

Оценка оказывает влияние на эмоциональное состояние ученика. Ш.А.Амонашвили выделил стадии динамики эмоционального состояния в ситуации оценивания:

- 1) стадия переживаний и волнений;
- 2) ситуация первичной разрядки или конфликта;
- 3) ситуация вторичной разрядки и возникновения конфликта.

Эмоциональные состояния сопровождаются экспрессивными проявлениями (общая неподвижность, глубокие вздохи, компенсаторные движения).

В работах Б.Г.Ананьева показано влияние педагогической оценки на самооценку класса и взаимоотношение со сверстниками.

Влияние оценки на положение школьника в семье и отношение к нему членов семьи: как оценка регулирует отношения в семье зависит от того, как будут интерпретировать ее близкие и насколько она удовлетворяет притязания родителей (стремление соответствовать ожиданиям взрослых). На этой основе происходит изменение и переоценка отношений с взрослыми. Если неуспех стойкий и ребенок постоянно испытывает упреки, наказания, он ищет способ сохранения сложившихся отношений и предотвращения конфликтов. Такими способами могут быть прогулы, обман, списывание.

Лекция 7. Основные методы психологического изучения школьника, их специфика и возможности использования в учебно-воспитательной работе

План

1. Задачи диагностики развития в ходе обучения.
2. Требования к изучению личности школьника.
3. План изучения личности школьника.
4. Социально-психологическое изучение школьного коллектива.

Литература

1. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М., 1981.
2. Ивашкин В.С. Психологическое изучение школьников. – Владимир, 1990.
3. Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева Е.Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. – Петрозаводск, 1992.
4. Проблемы диагностики умственного развития учащихся. Под ред. З.И. Калмыковой. – М., 1975.

5. Психодиагностика и школа. Под ред. К.М. Гуревича и др. – Таллинн, 1980.
6. Психологическая диагностика. Под ред. К.М. Гуревича. – М., 1981.
7. Психолого-педагогическое образование: технологический аспект. – Владимир, 2001.
8. Турчин А.С. Введение в педагогическую психологию. – Иваново, 2004.

1. Задачи диагностики развития в ходе обучения

Гуманизация психологического образования в стране и связанная с этим ориентация на развитие личности ученика вызывает усиление интереса к психологическому изучению ученика. В данной лекции представлена картина изучения личности учащегося, учитывающая точки зрения и позиции многих авторов.

Диагностика личности учащегося, его умственного развития тесно связаны с теоретическими представлениями о психическом развитии ребенка в целом. А.К.Маркова отмечает, что диагностика без теории слепа и может лишь зафиксировать отдельные факты и проявления психики человека. Интерпретация же причин, механизмов, стоящих за этими фактами, возможна на основе понимания общих закономерностей становления психики. Педагогическая диагностика в этом смысле есть прикладная область, сфера приложения и проверки практикой теоретических разработок в возрастной и педагогической психологии.

Рассмотрим общие задачи диагностики и задачи диагностики в образовательном учреждении. «Цель современной психологической диагностики в ее наиболее распространенных формах (тесты, проективные методики, психофизиологические методики, вопросники) заключается в том, чтобы фиксировать и описывать в упорядоченном виде психологические различия как между людьми, так и между группами людей, объединенных по каким-либо не всегда относящимся к психологии признакам... Если бы психологических различий не существовало, то отпала бы потребность в диагностике» (К.М.Гуревич). В педагогической психологии диагностика приобретает другие задачи. Задачами в диагностике, как писал Д.Б.Эльконин, являются «...не отбор детей, а контроль за ходом психического развития с целью коррекции обнаруживаемых отклонений». «Главной функцией диагностики должна быть функция определения условий, наиболее благоприятствующих дальнейшему развитию данного человека, помощь при разработке программ обучения и развития, учитывающих своеобразие наличного состояния его познавательной деятельности» (К.М.Гуревич). При таком подходе задачей диагностики становится не столько определение различий в наличных способностях учащихся, сколько поиск путей улучшения способностей под влиянием разных условий обучения (А.К.Маркова).

Различают диагностику, индивидуально направленную, в центре которой находится «отдельный ребенок, уровень его развития, его трудности, прогноз его развития и коррекционно-педагогические

мероприятия по отношению к отдельному ребенку» (Д.Б.Эльконин), и сравнительную диагностику, направленную на выяснение и сопоставление эффективности разных программ обучения.

Вместе с тем, в связи с выявлением одаренных и отстающих детей, обращаются и к дифференциальной диагностике, задачей которой является «дифференцировать детей по их умственным способностям к усвоению знаний, оценить сдвиги в умственном развитии учеников под влиянием разных условий обучения» (З.И.Калмыкова) с целью выбора наиболее благоприятных условий дальнейшего обучения. Эта диагностика осуществляется с целью «создания оптимальных возможностей и условий для подтягивания слабых и средних учащихся до уровня сильных, развитых, а также установления правильного направления развития учащихся, обнаруживающих особые способности» (К.М.Гуревич). По мнению А.К. Марковой дифференциальная диагностика правомерна для определения индивидуальной программы работы с каждым учеником (например, работы с повышенным или пониженным темпом усвоения материала) и в меньшей мере - для обособления детей с разными способностями в различные учебные классы.

Решение вопроса о методах постановки психологического диагноза определяется прежде всего задачами диагностики и ее объектом. Объектом в данном случае является развитие личности учащихся. Задачи диагностики:

- выявление относительного уровня развития;
- анализ изменения уровня развития учащихся;
- выявление потенциальных возможностей психического развития.

Для получения наиболее достоверных результатов необходимо, чтобы методики и приемы не только охватывали все стороны исследуемого объекта, но и взаимно перекрывались (пересекались). При этом подбирать методики надо так, чтобы каждая из них по возможности допускала как качественный, так и количественный анализ получаемых данных и в то же время была бы достаточно простой, не требовала громоздких процедур обработки результатов обследования.

2. Требования к изучению личности школьника

Изучение личности учащихся и ученических коллективов должно проходить в соответствии со следующими требованиями:

- изучение должно быть направлено на выявление особенностей процесса психического развития каждого ученика;
- оценка результатов диагностики психического развития того или иного ученика производится не путем сравнения этих результатов с какими-либо нормами или средними величинами путем сопоставления их с результатами предыдущих диагностических проверок того же ученика с целью выявления характера и величины его продвижения в развитии;

- исследование процесса психического развития каждого ученика должно осуществляться на протяжении всех лет его обучения. Нарушение этого требования приводит к тому, что сложившееся у педагога при первой встрече мнение об ученике сохраняется на многие годы, несмотря на изменения в убеждениях и поведении школьника;
- диагностика должна выявлять не только наличный, актуальный уровень развития той или иной индивидуальной особенности, а проводиться с учетом возможной «зоны ближайшего развития».
- уровень развития должен быть описан как содержательная характеристика соответствующей деятельности ребенка, а процесс развития должен рассматриваться как смена качественно своеобразных этапов развития этой деятельности;
- изучение личности школьников и их коллективов должно быть направлено на решение определенной педагогической задачи;
- следующее требование касается педагогического оптимизма. Суть его лучше всего сформулирована в известном высказывании С.Л.Рубинштейна: «Кто хочет исправить недостатки человека, должен искать его достоинства, хотя бы потенциальные, те свойства его, которые могут быть обращены в достоинства при надлежащем направлении заключенных в нем сил. На них надо опираться в борьбе с недостатками человека. Вступая в борьбу с недостатками человека, надо искать себе союзников в нем самом»;
- психологическое изучение личности школьников и их коллективов должно охватывать все основные стороны психического развития ученика;
- изучение индивидуальных особенностей должно осуществляться с учетом возрастных особенностей;
- исследование психического развития, как правило, должно проводиться в естественных условиях учебно-воспитательного процесса. Все методики должны быть одновременно и учебно-воспитательными средствами или методами;
- диагностика должна охватывать всех учащихся без исключения и проводиться систематически путем проведения через запланированные сроки диагностических срезов по каждому из параметров психического развития.

Таковы основные требования к изучению личности учащихся и школьных коллективов. Что касается функций этого изучения, рассматриваемых сквозь призму учебно-воспитательного процесса в школе, то их можно охарактеризовать как воспитывающую, контрольно-корректировочную и прогностическую.

3. План изучения личности школьника

Для составления целостной характеристики школьника следует изучить:

1. Направленность личности и ее психологические проявления: систему целей и задач, которые человек ставит перед собой; реальные интересы и увлечения; систему потребностей и мотивов; систему мировоззренческих позиций.
2. Развитие и особенности сознания и самосознания личности: развитость рефлексии и самопознания; самооценку и уровень притязаний; самоопределение, самоактуализацию; самоконтроль, саморегуляцию личности; саморазвитие и самообразование.
3. Уровень развития способностей: способности к учению по отдельным предметам; организаторские, художественные, коммуникативные способности.
4. Особенности темперамента и характера: проявление основных свойств темперамента (активность, пластичность, темп, эмоциональность и др.); характерологические проявления отношений к миру в целом, к природе; проявление отношений к обществу; особенности отношения к труду, к учебе, к другим видам деятельности; характерологические проявления отношений к другим людям; группа черт характера, проявляющих отношение к самому себе; волевые и эмоциональные особенности характера; возможные акцентуации характера.
5. Особенности психических процессов и состояний: развитость и специфику познавательных процессов (восприятие, память, мышление), когнитивный стиль, общую оценку интеллекта и прогноз его динамики; свойства проявления и особенности внимания, специфику его избирательности; особенности и развитие процессов воображения и творчества; сформированность и особенности речевой деятельности; особенности эмоциональных процессов и состояний.
6. Специфику субъектного опыта личности: психолого-биографические особенности, представления о жизненном пути и планах; уровень сформированности основных видов деятельности; качество учебных знаний и умений.
7. Уровень сформированности учебной деятельности школьника: уровень сформированности учебно-познавательного интереса, целеполагания, учебных действий, действий контроля, действия оценки.
8. По каждому направлению плана-схемы изучения личности школьника имеются целенаправленные психодиагностические методики.

4. Социально-психологическое изучение школьного коллектива

План социально-психологического изучения школьного коллектива включает:

1) изучение сплоченности школьного класса: исследование проводится в два этапа: на первом – измеряются параметры: а) опосредованность групповой сплоченности целями и задачами совместной деятельности, б) ценностно-ориентационное единство, в) психологический климат коллектива; на втором этапе определяется показатель групповой сплоченности и уровень развития коллектива класса;

2) определение привлекательности для школьника группы одноклассников: вариант этой методики предложен Ю.Л.Ханиным;

3) исследование взаимоотношений в группе школьников: 4-х факторная анкета, предназначенная для выявления и количественной оценки 4-х видов взаимоотношений в школьных группах по шкалам: социальной дистанции, дружбы, альтруизма и ответственности; анкета предложена Е.М.Крутовой;

4) изучение психологического климата группы: биполярная шкала взаимоотношений Ф.Фидлера, адаптированная Ю.Л.Ханиным (противоположные по смыслу пары слов, характеризующие взаимоотношения в группе, оценить баллами от 1 до 8; сопоставление общегрупповых показателей с индивидуальными позволяет выделить школьников с завышенными или заниженными самооценками);

5) количественная оценка групповой эмпатии: на уровне поведения групповая эмпатия проявляется в форме альтруистического поведения (бескорыстная помощь группе и ее членам); экспериментальная методика пульсовой пробы, в которой используется влияние эмоциональных переживаний на частоту пульса человека;

6) изучение личных взаимоотношений в группе школьников методом социометрии: разновидности социометрического метода, предложенного американским социологом Дж.Морено (положительное эмоциональное отношение одного человека к другому проявляется в стремлении быть ближе к объекту привязанности);

7) изучение референтных отношений в школьном классе: Е.В.Щедрина предложила использовать для референтометрии межличностный выбор, который можно совместить с социометрией, если предложить школьникам указать на карточках выборов фамилии тех одноклассников, с чьими выборами им бы хотелось ознакомиться.

Лекция 8. Основные психологические причины низкой успеваемости школьников, психолого-педагогические средства ее преодоления

План

1. Психологические причины школьной неуспеваемости. Работа с неуспевающими учащимися.

2. Индивидуально-типологические особенности учащихся и успеваемость.

3. Типы неуспевающих школьников. Работа с неуспевающими учащимися.

Литература

1. Рабочая книга школьного психолога. Под ред. И.В.Дубровиной. – М., 1991.
2. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. – Под ред. Н.А.Менчинской. М., 1971.
3. Зобков В.А. Психология отношения и личности учащегося. – Казань, 1992.

1. Психологические причины школьной неуспеваемости Работа с неуспевающими учащимися.

В основе проблемы неуспеваемости учащихся лежит не одна причина, а несколько, которые довольно часто действуют в комплексе.

В младшем школьном возрасте любознательность, непосредственный интерес к окружающему, с одной стороны, и стремление выполнить общественно значимую деятельность, с другой, определяют положительное отношение к учебе и связанные с этим эмоциональные переживания по поводу полученных оценок. Подростки уделяют учебным занятиям уже гораздо меньше внимания. В подавляющем большинстве они относятся к учебе равнодушно, и успеваемость в классах обычно снижается. Учащимся старших классов свойственно дифференцированное отношение к учебным предметам в зависимости от их профессиональных предпочтений, намерений. Кроме того, отношение к учебной деятельности зависит от личностных особенностей школьника, таких, как мотивация, самооценка, взаимоотношения с учителями, родителями, учащимися и т.д.

Психологические причины, лежащие в основе неуспеваемости, можно объединить в 2-е группы: 1) недостатки в развитии познавательной сферы; 2) недостатки развития мотивационной сферы детей.

Усилия учителей должны быть направлены на формирование устойчивой мотивации достижения успеха, с одной стороны, и развитие учебных интересов – с другой.

Формирование устойчивой мотивации достижения успеха необходимо для повышения самооценки и психологической устойчивости школьника. Необходимо создать условия для переживания школьником успеха и связанных с ним положительных эмоций. Для этого рекомендуется ставить перед учеником такие задачи, которые будут ему посильны, выполнимы, т.к. они соответствуют его возможностям или находятся в зоне его ближайшего развития. Нужно стараться вычленять те сферы деятельности, в ходе выполнения которых ученик может проявить инициативу и заслужить признание в школе.

Полезно фиксировать, отмечать и поощрять малейшие удаchi ребенка в учебной деятельности. Особое внимание следует уделить тому, чтобы не дать закрепиться новым неудачам. Для этого, тренируя волю ребенка, нужно заставлять его доводить начатое дело до конца (например, решить трудную задачу сразу, не откладывая ее на «потом» при первых же ошибках).

Порицание ни в коем случае не должно касаться способностей ученика. Оно должно быть предельно конкретным и направленным на устранение ясно осознаваемых самим учеником недостатков (например, нарушение дисциплины, небрежности в работе). Психологи рекомендуют порицание в форме простого удивления учителя по поводу наступившего ухудшения в работе или поведении ученика. Раздражение, злость в голосе учителя вызывают только негативную реакцию ученика.

М.В.Матюхина предлагает использовать при организации работы с неуспевающим учеником перечень того, что он должен знать и уметь по каждой пройденной теме. Сам ученик может отмечать против каждого пункта этого перечня, что он усвоил, чего еще не усвоил соответствующими знаками: «+», «-» и «?». Такой способ работы даст возможность ученику видеть свое движение вперед, последовательно ставить и достигать одну цель за другой.

Психологи, характеризуя учебные, познавательные интересы неуспевающих учащихся, обычно отмечают их неустойчивость, слабость и пассивность (т.е. отсутствие влияния на успешность соответствующих учебных занятий). Основная причина дефектов познавательных интересов заключается в отсутствии необходимого минимума систематических знаний в какой-либо отрасли. Интерес вызывают дополнительный развивающий материал, обращение к непосредственному опыту школьников, широкое использование их собственных наблюдений, практических действий, экскурсии, носящие познавательный характер. Полезны различные «оживляющие» урок моменты (использование наглядных пособий, элементов игры и т.д.). Эти как бы побочные интересы становятся тем опосредующим механизмом, благодаря которому развиваются полноценные истинные учебные интересы.

Для формирования устойчивой мотивации к учебной деятельности в течение всего процесса обучения желательно, начиная с младшего школьного возраста, проводить учебные занятия, связанные с профориентацией ребенка. Исследованиями установлено что младший школьный возраст, особенно переходный период от младшего школьного к младшему подростковому возрасту (время обучения в 3 – 4 классе), выступает сензитивным периодом по формированию перспективных линий профессионального и личностного развития (В.А.Зобков).

2. Индивидуально-типологические особенности учащихся и успеваемость

Проблемой для ученика может стать несформированность приемов учебной деятельности. Учебная деятельность, как и всякая другая, требует владения определенными навыками и приемами. Если специально не обучать ребенка необходимым навыкам и приемам, он будет интуитивно находить их сам, и не всегда это будут правильные и эффективные навыки и приемы. К числу наиболее распространенных неправильных и малоэффективных способов учебной работы можно отнести такие, как заучивание без предварительной логической обработки материала, выполнение различных упражнений без предварительного усвоения соответствующих правил, недостатки контролирующей деятельности. Если специально не обратить внимание на неправильные навыки и приемы учебной работы, они могут закрепиться и привести к стойкому отставанию школьника в учебе. Постепенному закреплению их в учебной деятельности способствуют такие ее особенности, как, во-первых, относительная легкость учебного труда в начале обучения, позволяющая на первых порах

использовать малоэффективные способы без заметного отставания в учебе, и, во-вторых, отсутствие реального контроля со стороны учителя за способами учебной работы ученика. Часто задача учителя, психолога состоит не в том, чтобы полностью разрушить нежелательные приемы работы и сформировать новые, а перестроить те, которые реально имеются у неуспевающего ученика. Иногда коррекция неадекватных способов работы может вызвать недовольство и сопротивление ученика, объясняемое нежеланием менять привычные формы деятельности. Для преодоления этих трудностей Л.И.Божович советует предложить детям в течение 2-3 недель проследить (по отметкам) результаты своего учебного труда на основе старой привычной системы, а затем новой. Учитель может давать такому ученику индивидуальные задания, которые неизбежно требуют новых способов работы.

Недостаточная сформированность основных психических процессов (мышления, памяти, внимания) проявляется в том, ребенок, придя в школу, обладает конкретным, наглядным мышлением. По некоторым источникам, слабость развития речи – одна из существенных причин неуспеваемости детей в начальной школе. Школьное обучение требует от ребенка умения абстрагировать и обобщать, а это, особенно на первых порах, дается с трудом. Нелегко учащимся выделить основное, существенное, отбросить несущественное. Усваивая понятия, дети не различают существенные и несущественные признаки и стремятся в равной мере запомнить как те, так и другие. Поэтому новое понятие оказывается слабо связанным в памяти с другим понятием смысловым отношением. Эти особенности мыслительной деятельности детей создают неблагоприятные условия для усвоения знаний.

Другая особенность детского мышления – неумение рассматривать предмет или ситуацию с разных сторон, неумение оперировать одновременно всеми необходимыми для решения задачи данными, неумение одновременно выполнять все требуемые правила, действия. Неумение преодолеть возникающие трудности в учении приводит иногда к отказу от активной мыслительной работы. Учащиеся начинают использовать различные неадекватные приемы и способы выполнения учебных заданий: механическое заучивание материала без его понимания; выполнение нового задания тем же способом, каким выполнялось какое-нибудь задание раньше; при устном ответе пользуются подсказкой; стараются списать у товарищей.

Интеллектуальная пассивность – неумение и нежелание активно мыслить – является следствием неправильного воспитания и обучения, когда ребенок не прошел в течение жизни до школы определенный путь умственного развития, не научился необходимым интеллектуальным навыкам и умениям.

Для того, чтобы каждый учащийся активно владел умственными операциями, их надо выделить, довести до уровня осознания и специально им обучить. Без овладения операциональной стороной мышления знание

учебных действий и правил их выполнения оказывается бесполезным, поскольку ученик не в состоянии их применить.

Неадекватное использование ребенком своих индивидуально-типологических особенностей (свойств нервной системы, особенностей темперамента), проявляемых в познавательной деятельности, также негативно сказывается на результатах учебной деятельности школьников, особенно учащихся младшего школьного возраста.

Среди основных свойств нервной системы выделяют силу и подвижность как наиболее исследованные и заметно влияющие на обучение особенности человека.

Силу нервной системы характеризует ее выносливость, работоспособность, помехоустойчивость к раздражителям. Человек со слабой нервной системой отличается невысокой работоспособностью, неустойчивостью по отношению к сверхсильным и посторонним раздражителям, высокой чувствительностью.

Другое свойство нервной системы – подвижность – определяется скоростными характеристиками основных нервных процессов – возбуждение и торможение. Подвижной нервной системе противостоит инертная. Человека с инертной нервной системой характеризует замедленное протекание нервных процессов.

Индивидуальный подход в обучении означает, что учитель ориентируется на индивидуально-психологические особенности ученика, строит обучение с учетом этих особенностей.

Виды учебных ситуаций, затрудняющих деятельность учащихся со слабой нервной системой: 1) длительная напряженная работа (как домашняя, так и на уроке); слабый быстро устает, теряет работоспособность, начинает допускать ошибки, медленнее усваивает материал; 2) ответственная, требующая эмоционального нервно-психического напряжения, самостоятельная, контрольная или экзаменационная работа, в особенности, если на нее отводится ограниченное время; 3) ситуация, когда учитель в быстром темпе задает вопросы и требует на них немедленного ответа; 4) работа в условиях, когда учитель задает неожиданный вопрос и требует на него устного ответа (для «слабого» благоприятнее ситуация письменного ответа, а не устного); 5) работа после неудачного ответа, оцененного отрицательно; 6) работа в ситуации, требующей отвлечения; 7) работа в ситуации, требующей распределения внимания или его переключения с одного вида работы на другой; 8) работа в шумной, беспокойной обстановке; 9) работа после резкого замечания, сделанного учителем, после ссоры с товарищем; 10) работа под руководством вспыльчивого, несдержанного педагога; 11) ситуация, когда требуется на уроке усвоить большой по объему, разнообразный по содержанию материал.

Преимущества «слабых» по своим нейродинамическим особенностям учащихся: 1) в ситуациях, требующих монотонной работы, действие по шаблону, схеме, легче справляются по сравнению с

«сильными»); 2) «слабые» любят работать обстоятельно, шаг за шагом выполняя задание, поэтому для них благоприятны ситуации, требующие последовательной, планомерной работы; они не отвлекаются, не перескакивают от одного действия к другому, не забегают вперед, а выполняют их в строгой последовательности; 3) «слабые» склонны планировать предстоящую деятельность, любят составлять планы в письменной форме; 4) за счет тщательной подготовительной работы «слабые» склонны самостоятельно проникать в более глубокие связи и отношения внутри учебного материала; они глубже и обстоятельнее усваивают учебный материал и потому обнаруживают свои преимущества в таких ситуациях, где требуются понимание и знание предмета сверх школьной программы; 5) «слабые» склонны к систематизации знаний, что также обеспечивает им большую глубину усвоения; 6) они предпочитают при ответе или при усвоении материала использовать внешние опоры – разнообразные виды наглядного изображения – графики, схемы, рисунки, таблицы, которые облегчают им учебную деятельность; поэтому в ситуациях, когда учитель требует наглядного изображения, они обнаруживают свое преимущество перед сильными; 7) «слабые» склонны к тщательному контролю за выполнением учебных заданий и проверке полученных результатов; если им предоставляется такая возможность, они допускают меньше ошибок, чем сильные.

Виды учебных ситуаций, затрудняющих деятельность учащихся с инертной нервной системой: 1) когда учитель предлагает классу задания, разнообразные по содержанию и по способам решения; 2) когда учитель подает материал в достаточно высоком темпе и не ясна последовательность вопросов, обращенных к классу; 3) когда время работы ограничено и невыполнение в срок грозит отрицательной оценкой; 4) когда требуется частое отвлечение (на реплики учителя, ответы или вопросы другого учащегося); 5) когда требуется быстрое переключение внимания с одного вида работы на другой; 6) когда оценивается продуктивность усвоения материала на первых порах его заучивания; 7) выполнение заданий на сообразительность при высоком темпе работы.

Преимущества инертных учащихся: 1) могут работать, долго не отвлекаясь; у них отмечается высокая степень самостоятельности при выполнении заданий; 2) медленное нарастание активности, но зато долгое ее сохранение; у них наблюдается склонность к однообразной работе, они также успешно справляются с монотонной работой на протяжении долгого времени; 3) когда требуется полностью выслушать объяснение учителя, а затем начинать выполнять задание, инертные ученики без труда, быстрее, чем подвижные, начинают соблюдать это требование; 4) в работе на сообразительность инертные ученики принимают активное участие в том случае, если им дается достаточное время для обдумывания; кроме того, они активны в работе по изученному материалу; 5) если ученикам предоставлена возможность произвольно организовывать свою

деятельность, инертные способны быстро выполнять задания; высокой скорости они достигают за счет специальной организации деятельности (например, продуманного расположения чертежей, отсутствия отвлечения на общение с учителем, соседом по парте).

3. Типы неуспевающих школьников. Работа с неуспевающими учащимися

Л.С.Славина выделяет 5 групп неуспевающих школьников в зависимости от того, какая основная причина вызвала неуспеваемость:

- школьники, у которых неправильное отношение к учению;
- усваивающие материал с трудом;
- школьники, у которых не сформированы навыки и способы учебной работы;
- учащиеся, не умеющие трудиться;
- школьники, у которых отсутствуют познавательные и учебные интересы.

Открытым остается вопрос о соотношении различных сторон личности у школьников различных групп.

Для неуспевающих школьников характерны слабая самоорганизация: неумение управлять собственными психическими процессами (вниманием, памятью), отсутствие сформированных рациональных способов учебной работы, нежелание думать при решении учебных задач, формальное усвоение знаний. Изучение особенностей внимания и памяти показали, что низкие показатели в деятельности памяти и внимания у неуспевающих школьников не являются результатом каких-либо патологических изменений в этих психических процессах, они объясняются отсутствием необходимых умений и привычек правильно работать.

В основу деления неуспевающих детей на типы положены различные сочетания двух основных комплексов свойств личности: 1 тип характеризуется особенностями мыслительной деятельности, связанными с обучаемостью; 2 тип характеризуется направленностью личности, включающей отношение к учению, «внутреннюю позицию» школьника.

Возможны соотношения между названными комплексами: 1) низкое качество мыслительной деятельности сочетается с положительным отношением к учению и «сохранением позиции» школьника; 2) высокое качество мыслительной деятельности сочетается с отрицательным отношением к учению при частичной или даже полной «утрате позиции» школьника; 3) низкое качество мыслительной деятельности сочетается с отрицательным отношением к учению при частичной или полной «утрате позиции» школьника.

Своеобразие сочетания и соотношения выделенных свойств и определяет тип неуспевающего школьника, а также пути преодоления неуспеваемости.

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Лекция 1. Основные направления психологического обеспечения эффективной педагогической деятельности

План

1. Стороны профессиональной деятельности учителя, обеспечивающие ее эффективность.
2. Стили педагогической деятельности с учетом свойств нервной системы и особенностей темперамента учителя.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2002.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
3. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М., 1994.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.
5. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.

1. Стороны профессиональной деятельности учителя, обеспечивающие ее эффективность

Педагогическая деятельность - это профессиональная активность учителя, в которой с помощью различных средств воздействия на учащихся решается задача их обучения и воспитания. Психологически целостная педагогическая деятельность имеет следующие компоненты: 1) постановка учителем педагогических целей и задач; 2) выбор и применение средств воздействия на учащихся; 3) контроль и оценка, т.е. педагогический самоанализ.

В профессиональной деятельности учителя можно выделить 5 сторон: 1) педагогическая деятельность или технология труда учителя; 2) педагогическое общение; 3) личность учителя; 4) обученность учащихся; 5) воспитанность учащихся. Первые три стороны характеризуют сам процесс труда учителя, а остальные – результат. В каждой из сторон можно выделить 4 составляющие, обеспечивающие эффективность педагогической деятельности: а) профессиональные знания; б) профессиональные умения; в) профессиональные позиции, установки учителя; г) личностные особенности, которые помогают учителю овладеть своей профессией и добиваться эффективных результатов своего труда.

Профессионально-педагогические умения: 1) «чему учить» - умение работать с учебным материалом; 2) «кого учить» - умение видеть индивидуальные особенности учащегося, его возможности, трудности; 3) «как учить» - умение подобрать методы, формы, средства обучения. Профессиональные позиции: 1) педагог-предметник; 2) методист; 3) диагност и самодиагност; 4) субъект педагогической деятельности. Личностные особенности педагога: педагогическое мышление; педагогическая эрудиция; педагогическая интуиция; педагогическая

импровизация; педагогический оптимизм; педагогическая находчивость; педагогическая наблюдательность; педагогическая рефлексия.

Педагогическое общение. В научно-практической литературе выделяется 4 типа взаимоотношений учителя с учащимися, в которых ярко проявляются особенности педагогического общения, влияющих на продуктивность типа учебной деятельности:

1) устойчивоположительное – учитель относится к учащимся хорошо в любых ситуациях, любит их;

2) неустойчивоположительное – учитель хорошо относится к учащимся только тогда, когда они выполняют правила учителя;

3) пассивноположительное – учитель хорошо относится к учащимся, однако это отношение он не показывает;

4) отрицательное отношение учителя к ученикам.

Профессиональные умения: 1) умение занять позицию ученика; 2) умение понять ученика; 3) умение управлять своим эмоциональным состоянием; 4) умение выслушать другого; 5) умение создать доверительную обстановку. Профессиональные позиции: 1) субъект равноправного общения; 2) учитель выполняет роль психотерапевта; 3) учитель-актер (как сказать, где сделать паузу, как стоять, ходить); 4) позиция гуманиста. Личностные особенности в общении: 1) педагогический такт – чувство разумной меры; 2) педагогическая эмпатия – умение почувствовать, понять человека; 3) педагогическая общительность – открытость учителя по отношению к ученику; 4) выразительность; 5) наблюдательность.

Личность учителя включает: 1) педагогическую мотивацию: педагогическая направленность; 2) свойства личности: характер, психические состояния, педагогические способности (перцептивно-рефлексивные и управленческие, проективные); способность понять, почувствовать, выслушать – перцептивно-рефлексивные; способность управлять, организовывать – управленческие; 3) педагогическое самосознание – комплекс представлений учителя о себе как о профессионале: его самооценка, «я-концепция»; 4) индивидуальный стиль преподавания; 5) творческий потенциал учителя.

Профессиональные умения: 1) умение реализовывать и развивать свои педагогические способности; 2) умение удерживать устойчивую позицию педагога; 3) умение осуществлять творческий поиск. Профессиональные позиции: гражданин, мастер, творец, новатор; индивидуальность. Личностные особенности: 1) интерес к другому человеку; 2) целостная «я-концепция», адекватная самооценка; 3) стремление к творчеству, к эффективному индивидуальному стилю.

Результаты труда учителя – это обученность и воспитанность учащихся. Обученность – это то, чему ребенка научили, это итог предыдущего обучения. Это зона актуального развития. Воспитанность включает в себя запас нравственных знаний, нравственные убеждения и реальное нравственное поведение.

2. Стили педагогической деятельности с учетом свойств нервной системы и особенностей темперамента учителя

Во многих исследованиях показано наличие у учителей стилей деятельности и руководства. В ряде работ отмечается связь этих стилей педагогической деятельности с типологическими особенностями свойств нервной системы и темперамента.

С. В. Субботин отмечает, что положение, согласно которому в различных видах деятельности у разных людей, присутствует либо исполнительский (с преобладанием главных действий), либо ориентировочный (с преобладанием вспомогательных действий) стиль деятельности, оказалось не совсем приемлемым для труда учителя. Благодаря так называемой «зоне неопределённости», присущей педагогической деятельности, т. е. свободе выбора и использованию способов действия, в работе учителя появляется возможность использования только исполнительского стиля деятельности. За счет использования специфических главных действий можно понизить удельный вес вспомогательных действий. Однако и в этом случае автор выявил две разновидности исполнительского стиля.

Первая разновидность, характерная для лиц с высокой реактивностью, высокой активностью, пластичностью, высокой эмоциональной возбудимостью, экстравертированностью, имела следующие особенности: меньшая протяжённость этапов урока, последовательность их от более трудных (с точки зрения деятельности учителя) к более лёгким, меньшая самостоятельность учащихся на уроке, занижение роли технических средств обучения, дистантное и контактное расположение этапов урока, объединённых сходным лексическим или грамматическим материалом.

Вторая разновидность исполнительского стиля педагогической деятельности, характерная для учителей с противоположными типологическими особенностями личности (низкой активностью, низкой реактивностью, ригидностью, низкой эмоциональной возбудимостью, интровертированностью), характеризовалась большей протяжённостью этапов урока, последовательностью их от более лёгких к более трудным, большей самостоятельностью учащихся на уроке, использованием технических средств обучения, доминированием «заготовок», преимущественно контактным расположением этапов урока, объединённых сходным лексическим или грамматическим материалом.

Деятельность учителей осуществляется с помощью общения, которое разными учителями осуществляется по-разному. А.Г.Исмаилова выделяет два стиля педагогического общения. В первом, условно обозначенном «А», преобладают организационные и дидактические цели, организующие и корректирующие действия, прямые обращения; во втором «Б» - преобладают дидактические цели,

оценочные, контролирующие и стимулирующие действия и косвенные обращения.

Стиль «А» характерен для учителей с сильной и лабильной нервной системой, эмоционально неустойчивых. Стиль «Б» более соответствует учителям с сильной и инертной нервной системой, эмоционально устойчивым.

В работе А. А. Коротаева и Т. С. Тамбовцевой показана роль экстраверсии-интроверсии в использовании учителями-мастерами разных приёмов педагогического общения.

Для учителей-экстравертов характерными приемами были: обращение к учащимся на «Ты», но дружески, тепло; выражение уверенности в успехе учащегося, тёплый тон обращения, использование юмора, шуток; частое одобрение ответов и действий учащихся, предупреждения и замечания в мягкой форме, в конфликтной ситуации – мягкие упрёки.

Для учителей-интровертов более характерным было использование следующих приёмов общения: обращаются к учащимся на «Вы», но холодно, держат дистанцию; часто проявляют раздражённый тон общения, чаще порицают учащихся, чем хвалят их; проявляют строгость в обращении к учащимся, недовольство выражают в гневной форме, используют нелестные для учащихся эпитеты, замечания и предупреждения делают в жёсткой форме.

Из этих данных следует, что учителя-интроверты более склонны к авторитарному стилю общения и руководства.

Обобщая ряд работ о выраженности того или иного стиля деятельности у учителей с разными типологическими особенностями проявления свойств нервной системы, можно выделить стили, характеризующие подготовку к уроку, стили побуждения учащихся к учению, стили подачи учебного материала, стили руководства, стили оценивания знаний и т. д.

Стили деятельности, характеризующие подготовку к уроку. Имеются два стиля, сходные с ориентировочным и исполнительным, выявленным в производственной деятельности. Одни учителя уделяют большое внимание детальной разработке плана урока, тщательно продумывают средства решения задач, которые планируются на урок. Такие учителя составляют подробный план-конспект урока, который на самом уроке стремятся тщательно соблюдать. В основном, это учителя с инертностью нервных процессов, ригидностью установок, слабой нервной системой. Тщательную подготовку к уроку они проводят не столько от сознания необходимости выполнить инструкцию, сколько от желания предупредить неожиданности на самом уроке, так как, попадая в неожиданные и сложные ситуации, плохо справляются с возникающим психическим напряжением, теряются и могут потерять нить управления уроком. Поэтому

выбираемый ими стиль подготовки к уроку является своеобразным способом компенсации их слабых сторон.

Другие учителя не столь осторожны и консервативны, они не уделяют столько времени подготовке к уроку, не продумывают тщательно средства решения задач урока, не любят составлять подробные планы-конспекты. Они любят импровизацию, урок проводят «на настроении», живо. Это связано с тем, что у них ярко выражены сила и подвижность нервной системы, которые способствуют быстрой ориентировке в новой ситуации и устойчивости к психическому напряжению. Вследствие этого они не боятся неожиданностей, которые могут возникнуть на уроке, не теряются, быстро изменяют план урока и заменяют то или иное средство решения задачи. Правда, если учитель бывает несобранным, то это оборачивается некоторой сумбурностью проведения урока.

Стили побуждения учащихся к учению. По способам побуждения учащихся к учению учителей и преподавателей можно также разделить на две группы. Первая (со слабой нервной системой и подвижностью нервных процессов) использует в качестве побуждения преимущественно логику объяснения учебного материала, умело ставит познавательные задачи и создаёт проблемные ситуации. В меньшей степени они используют требовательность, занимательность, игры. Вторая группа учителей (с сильной нервной системой и инертностью нервных процессов) отдаёт распоряжения строгим голосом, дисциплинирующие воздействия у них однообразны. Они, в большей мере, чем учителя первой группы, контролируют действия учащихся. Эти учителя тяготеют к привычным условиям проведения урока. Обеспечивают хорошую организацию урока и дисциплину учащихся.

Учителя первой группы опрос проводят оперативно, по ходу ответа исправляют неточности, прерывают ученика, активно включаются в ответ. Учителя второй группы создают спокойную обстановку опроса, редко вмешиваются в ответ ученика, давая ему возможность полностью высказаться. Первые стараются избегать конфликтов с учащимися, направляют усилия на предупреждение нарушений дисциплины, а в случае их проявления не акцентируют на них внимание.

Стили подачи учебного материала. Учителя по-разному подают учебный материал, особенно теоретические сведения. Обладающие слабой нервной системой и инертностью нервных процессов стремятся создать полную ориентировочную основу деятельности не только у себя (в процессе подготовки к уроку), но и у учащихся. Поэтому вводная часть посвящена подробному объяснению темы урока. Ошибки, допущенные учащимися, не просто констатируются, а анализируются с чётким указанием путей исправления. Благодаря тщательной подготовке к урокам, умению работать индивидуально с

каждым учителя этого типа добиваются высокой плотности урока. Недостатком этого стиля является затягивание объяснений, педантичность в исполнении намеченного, что вызывает определённую «сухость» изложения материала.

Учителя с сильной нервной системой и подвижностью нервных процессов меньше времени уделяют предварительным пояснениям и созданию ориентировочной основы деятельности, часто пояснения дают по ходу выполнения задания. Учебный материал излагается более живо, эмоционально. Однако недостатками этого стиля являются импульсивность поведения учителя, нетерпеливость, порой торопливость. Всё это компенсируется гибким использованием разнообразных педагогических воздействий и приёмов, способностью учителя с ходу мобилизовать свои знания и умения, оперативно обдумывать складывающуюся ситуацию и творчески её решать, т. е. мобильностью и активностью учителя.

Часто у учителей встречается смешанный стиль подготовки и проведения урока, так как у них имеются типологические особенности, с одной стороны, обуславливающие склонность к одному стилю деятельности, а с другой стороны, обуславливающие склонность к другому стилю деятельности (например, сочетание слабой нервной системы с инертностью нервных процессов или средняя выраженность того и другого свойства).

В некоторой степени обобщёнными стилями деятельности учителей, характеризующими подготовку и проведение урока, являются стили, выделенные Н.И.Петровой и З.Н.Вяткиной: организационно-коммуникативный, конструктивно-организационный и конструктивно-коммуникативный стили.

Известно, что учителя автократического типа руководства переоценивают у учащихся отрицательные качества и недооценивают положительные. Учителя с либеральным типом руководства, наоборот, переоценивают положительные качества учащихся и недооценивают отрицательные. Наиболее адекватно оценивают учащихся учителя с демократическим типом руководства. В то же время автократический стиль, судя по некоторым данным, более присущ лицам «агрессивного» типа, имеющим сильную нервную систему и преобладание возбуждения по «внешнему» балансу. Отсюда есть основание связывать тип оценочных суждений учителей со свойствами нервной системы.

Лекция 2. Психологические особенности и компоненты педагогической деятельности

План

1. Общая характеристика педагогической деятельности.
2. Педагогические умения, соотносимые с функциями педагогической деятельности.

3. Мотивационно-потребностная сфера деятельности педагога. Направленность личности педагога.
4. Индивидуальный стиль педагогической деятельности и его виды.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2002.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
3. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М., 1994.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.
5. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.

1. Общая характеристика педагогической деятельности

Педагогическая деятельность представляет собой сплав, единство воспитывающих и обучающих воздействий учителя на ученика, направленных на его личностное и интеллектуальное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования.

Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности. Это, прежде всего, целеполагание, мотивированность, предметность. Специфической характеристикой педагогической деятельности, по Н.В. Кузьминой, является ее продуктивность. Различают *пять уровней продуктивности педагогической деятельности*:

- репродуктивный (минимальный): педагог умеет пересказать другим то, что знает сам;
- адаптивный (низкий); педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории;
- локально моделирующий (средний); педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, навыкам, умениям по отдельным разделам курса (т.е. формулировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате и отбирать систему и последовательность включения учащихся в учебно-познавательную деятельность);
- системно моделирующий знания учащихся (высокий); педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, навыков, умений учащихся по предмету в целом;
- системно моделирующий деятельность и поведение учащихся (высший); педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии.

Предметом педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся, направленной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития. Средствами педагогической деятельности являются научные знания.

Способами передачи социально-культурного опыта в педагогической деятельности являются объяснение, показ (иллюстрация), совместная работа с обучающимися по решению учебных задач, непосредственная

практика обучающегося, тренинги. Продуктом педагогической деятельности является формируемый индивидуальный опыт ученика.

Результатом педагогической деятельности как выполнения ее основной цели является личностное, интеллектуальное развитие обучающегося, совершенствование, становление его как личности, как субъекта учебной деятельности.

В предложенной исследователями трактовке педагогической деятельности (Н.В.Кузьмина, А. И.Щербаков, В.В.Богословский, А.Д.Боборыкин, Ю.В.Кожухов, В.А.Сластенин и др.) все *педагогические функции* разделяются на две группы - целеполагающие и организационно-структурные.

В первую группу входят ориентационная, развивающая, мобилизующая (стимулирующая психическое развитие учащихся) и информационная функции. Эта группа функций соотносится с дидактическими, академическими, авторитарными, коммуникативными способностями человека.

Обобщение результатов исследования второй группы функций — организационно-структурных — позволяет отметить общее содержание входящих в нее конструктивной, организаторской, коммуникативной и гностической функций. Конструктивная функция обеспечивает: а) отбор и организацию содержания учебной информации, которая должна быть усвоена учащимися; б) проектирование деятельности учащихся; в) проектирование собственной будущей деятельности и поведения. Организаторская функция реализуется через организацию а) информации, в процессе ее подготовки и сообщения учащимся; б) различных видов деятельности учащихся; в) собственной деятельности и поведения в процессе непосредственного взаимодействия с учащимися. Коммуникативная функция предполагает установление правильных взаимоотношений: а) с учащимися; б) с другими учителями и администрацией школы. Гностическая (исследовательская) функция предусматривает изучение: а) содержания и способов воздействия на других людей; б) возрастных и индивидуально-психологических особенностей других людей; в) особенностей процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков.

2. Педагогические умения, соотносимые с функциями педагогической деятельности

Педагогические умения представляют совокупность самых различных действий учителя, которые соотносятся с функциями педагогической деятельности, в значительной мере выявляют индивидуально-психологические особенности учителя и свидетельствуют о его предметно-профессиональной компетенции. Наиболее полно умения учителя представлены А.К. Марковой:

- умения увидеть в педагогической ситуации проблему и оформить ее в виде педагогических задач; ориентироваться на ученика как на активного развивающегося соучастника учебно-воспитательного процесса;

- умения, отвечающие на вопрос «чему учить», «кого учить», «как учить»;
- умения использовать психолого-педагогические знания и осведомленность о современном состоянии психологии и педагогики;
- приемы постановки коммуникативных задач;
- приемы, способствующие достижению высоких уровней общения. К ним относятся умение понять позицию другого, проявить интерес к его личности;
- умения удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии;
- умения осознавать перспективу своего профессионального развития;
- умения определять характеристики знаний учащихся в начале и в конце учебного года; стимулировать готовность к самообучению и непрерывному образованию;
- оценивание учителем состояния воспитанности и воспитуемости школьников.

3. Мотивационно-потребностная сфера деятельности педагога. Направленность личности педагога

Одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является ее мотивация.

Мотивационно-потребностная сфера деятельности педагога может быть проинтерпретирована в терминах его центрации, по А.Б.Орлову. Центрация понимается как «особым образом построенное простое взаимодействие учителя и учащихся, основанное на эмпатии, безоценочном принятии другого человека. Центрация трактуется одновременно и как результат личностного роста учителя и учащихся, развития их общения, творчества, субъективного (личностного) роста в целом». А.Б.Орлов описывает семь основных центраций: 1) эгоистическая (центрация на интересах своего «Я»); 2) бюрократическая (центрация на интересах администрации); 3) конфликтная (центрация на интересах коллег); 4) авторитетная (центрация на интересах, запросах родителей учащихся); 5) познавательная (центрация на требованиях средств обучения и воспитания); 6) альтруистическая (центрация на интересах (потребностях) учащихся); 7) гуманистическая (центрация учителя на интересах (проявлениях) своей сущности и сущности других людей (коллег, родителей, учащихся)).

В общепедагогических теориях личности *направленность* выступает как качество, определяющее ее психологический склад. В разных концепциях эта характеристика рассматривается по-разному: «динамическая тенденция» (С.Л. Рубинштейн), «смыслообразующий мотив» (А.Н. Леонтьев), «основная жизненная направленность» (Б. Г. Ананьев), «динамическая организация «сущностных сил» человека» (А.С. Прангишвили). Но как бы эта характеристика личности не раскрывалась, во всех концепциях ей придается ведущее значение.

С.Л. Рубинштейн под направленностью личности понимал некоторые динамические тенденции, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, определяясь ее целями и задачами. Направленность включает два взаимосвязанных момента: предметное содержание (содержательный момент), обозначающее определенный предмет направленности; напряжение (собственно-динамическая тенденция), определяющее источник направленности.

А.Н. Леонтьев, развивая идеи С.Л. Рубинштейна, ядром личности называл систему относительно устойчивых, иерархизированных мотивов как основных побудителей деятельности. Одни мотивы (смыслообразующие), побуждая к деятельности, придают ей личностный смысл и определенную направленность, другие играют роль побудительных факторов.

Л. И. Божович и ее сотрудники направленность личности понимали как систему устойчиво доминирующих мотивов, которые определяют целостную структуру личности. Зрелая личность организует свое поведение в условиях действия нескольких мотивов; выбирает цели деятельности и с помощью специально организованной мотивационной сферы регулирует свое поведение таким образом, чтобы были подавлены нежелательные, хотя даже и более сильные мотивы. Структуру направленности составляют три группы мотивов: гуманистические, личные, деловые.

В определении сущности и структуры педагогической направленности можно выделить три направления, определяющие сущность педагогической направленности: эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя, склонность заниматься видами деятельности, воплощающими специфику данной профессии (Н.В.Кузьмина, Я.Л.Коломинский и др.); профессионально-значимое качество личности учителя или компонент педагогических способностей (Ф.Н.Гоноболин, А.И.Щербаков, В.А.Сластенин, А.Н.Леонтьев, А.А.Бодалев и др.); рефлексивное управление развитием учащихся (Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская и др.).

В более узком смысле педагогическая направленность определяется как профессионально-значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие.

В более широком аспекте (в плане интегральной характеристики труда) направленность определяется как система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности учителя, побуждающих учителя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении.

Иерархическая структура педагогической направленности учителя может быть представлена следующим образом:

- направленность на ребенка (и других людей), связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности;
- направленность на самосовершенствование и самоактуализацию в сфере педагогического труда;
- направленность на предметную сторону профессии учителя (содержание учебного предмета).

Психологическим условием развития педагогической направленности является осознание учителем ведущего мотива собственного поведения, деятельности, общения и необходимости его изменения. Динамика педагогической направленности определяется перестройкой мотивационной структуры личности с предметной направленности на гуманистическую (К.М.Митина).

Вместе с тем, в педагогической деятельности как специфической форме взаимодействия взрослого и ребенка появляется такая ориентация, как доминирование или мотив власти (Н.А.Аминов): власть вознаграждения, власть наказания, нормативная власть, власть эталона, власть знатока, информационная власть. В мотивационной основе выбора педагогической деятельности мотив власти всегда ориентирован на благо других (помощь через знания).

4. Индивидуальный стиль педагогической деятельности и его виды

Одно из направлений изучения личности учителя связано с проблемой индивидуального стиля педагогической деятельности. Исследователей интересовало отношение объективных требований к личности учителя и ее свойств, что во многом определяет в последующем успешность всей педагогической деятельности. Это отношение находит проявление в динамических, языковых, невербально-коммуникативных, эмоционально-экспрессивных, культурно-поведенческих особенностях деятельности и общения, т.е. в индивидуальном стиле.

Рассмотрим сначала психологическое содержание самого понятия «*индивидуальный стиль деятельности*».

Впервые понятие «стиль» использовал А. Адлер для объяснения индивидуального своеобразия жизненного пути личности. Он рассматривал его как совокупность особенностей поведения человека, способствующих компенсации его индивидуальных дефектов.

Я. Стреляу под стилем понимает «способ выполнения определенного действия, характерный для данного индивида».

В отечественной психологии понятие «стиль» применяется для понимания взаимоотношения объективных требований деятельности и свойств личности (В.С. Мерлин).

Индивидуальный стиль есть индивидуально-своеобразная система психологических средств (ориентировочных, исполнительных и контрольных операций), к которым сознательно или стихийно прибегает

человек в целях наилучшего уравнивания своей типологически обусловленной индивидуальности с внешними условиями деятельности (Е.А. Климов, В.С. Мерлин).

Говоря другими словами, индивидуальный стиль – устойчивая система приемов и способов деятельности, которые обусловлены личностными качествами и условиями деятельности, являются средством эффективного приспособления к объективным требованиям деятельности.

О наличии индивидуального стиля говорят следующие критерии: высокая эффективность деятельности и общения, субъективная удовлетворенность или индивидуальное своеобразие, устойчивость и типичность способов и приемов деятельности и общения. Эти последние имеют обобщенный характер и применяются в разных ситуациях и даже в разных видах деятельности.

Были выделены следующие функции индивидуальных стилей: 1) системообразующая (В.С. Мерлин, В.К. Калинин), 2) регулирующая (Б.П. Бояринцев), 3) приспособительная (В.В. Белоус).

Изучение индивидуального стиля деятельности ведется в нескольких направлениях: теоретический анализ индивидуального стиля деятельности (В.С. Мерлин, Е.А. Климов и др.); закономерности формирования индивидуального стиля (Е.А. Климов, Л.А. Вяткина, Н.И. Петрова, А.Я. Никонова и др.); закономерности детерминации индивидуального стиля свойствами нервной системы и темперамента (В.С. Мерлин, Е.А. Климов, М.Р. Щукин, Я. Стреляу, Н.И. Петрова, А.Я. Никонова и др.), связь индивидуального стиля с психологическими особенностями личности (В.А. Колга, М.С. Егорова, А.И. Палей, В.И. Моросанова и др.), выделение параметров индивидуального стиля деятельности (В.П. Мерлинкин, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, З.Н. Вяткина, В.А. Толочек и др.).

Перейдем к анализу работ, проводимых в области изучения индивидуального стиля педагогической деятельности учителя.

Индивидуальный стиль деятельности учителя изучался по следующим направлениям: особенности учителей и индивидуальный стиль педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, К.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, В.А. Слостенин, А.И. Щербаков, и др.), индивидуальный стиль общения (А.А. Бодалев, Н.А. Березовик, Я.Л. Коломинский, Н.Ф. Маслова, Т.М. Тихолаз, Ф.М. Юсупов), зависимость особенностей индивидуального стиля педагогической деятельности от типа высшей нервной деятельности учителя З.Н. Вяткина, Е.А. Климов, Н.И. Петрова), уровни педагогической деятельности, которые могут быть использованы при анализе индивидуального стиля (Н.В. Кузьмина, К.В. Вербова, С.В. Кондратьева), типология индивидуального стиля педагогической деятельности учителей на основе их содержательных и динамических характеристик с учетом результативности педагогической

деятельности (А.К. Маркова, А.Я. Никонова, С.Г. Пичугина); роль личностных свойств в становлении элементов индивидуального стиля педагогической деятельности (Г.С.Полякова, 1982), регулирование индивидуального стиля деятельности на уроке (Р.С. Рахматулина), психическая регуляция педагогической деятельности учителя-мастера (Д.В. Журавлев).

З.Н. Вяткина разработала типологию индивидуального стиля в соответствии с четырехкомпонентной структурой педагогической деятельности. Она выделила три индивидуальных стиля деятельности учителя: организаторско-коммуникативный, конструктивно-организаторский и конструктивно-коммуникативный. Эти стили обусловлены некоторыми свойствами нервной системы: организаторско-коммуникативный – силой и подвижностью, конструктивно-организаторский – силой и инертностью, конструктивно-коммуникативный – слабостью нервной системы.

Для учителей с организаторско-коммуникативным стилем характерны творческий и разнообразный характер ведения урока, использование различных методов и приемов обучения, использование разнообразных форм и средств общения, выразительность, эмоциональность речи, богатство мимики и жестов. Дисциплинирование учащихся осуществляется непосредственно при возникновении нарушений дисциплины либо после них.

Для учителей с конструктивно-организаторским стилем деятельности характерна устойчивость системы требований и организации учащихся на уроке, ярко выраженный контроль за качеством указаний, равномерный темп ведения урока, стандартность средств общения, однообразный и устойчивый репертуар дисциплинарных воздействий, предупредительное дисциплинирование учащихся.

Деятельность учителей конструктивно-коммуникативного стиля отличается повышенным вниманием к организации класса, усиленным контролем над правильностью выполнения упражнений, использованием системы индивидуальных заданий, интенсивным общением, обусловленным, в основном, потребностью в установлении деловых, предварительно обдуманных взаимоотношений, ровным, спокойным доброжелательным обращением. Дисциплинирование учащихся происходит преимущественно в целях предупреждения нарушений.

Н.И. Петрова, изучая динамические особенности учителя в классе, особенности приемов организации класса, особенности организации опроса, описала соответствующие индивидуальные стили, выделила «подвижный» и «инертный» типы учителей и описала соответствующие индивидуальные стили.

Учителя подвижного типа достигают оживления класса за счет высокой динамики поведения, а учителя инертного типа - за счет создания особых условий и средств воздействия на учеников.

Более детализированная по характеру включенности в деятельность педагога общения дифференциация стилей предложена В.А.Кан-Каликом: 1) стиль увлеченности педагога совместной с учащимися творческой деятельностью; 2) стиль дружеского расположения; 3) дистанция, являющаяся выражением авторитарного стиля; 4) устрашение и 5) заигрывание, что свидетельствует о профессиональном несовершенстве педагога.

Типология стилей деятельности учителя на основе содержательных, динамических и результативных характеристик его деятельности была дана в работах А.К. Марковой и Л.Я. Никоновой. Ими были выделены следующие типы индивидуальных стилей педагогической деятельности учителя: эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС), эмоционально-методичный (ЭМС), рассуждающе-импровизационный (РИС), рассуждающе-методический стили (РМС).

Учителя с ЭИС отличает преимущественная ориентация на процесс обучения. Во время опроса учитель с ЭИС обращается к большому числу учащихся, в основном, сильных, опрашивает их в быстром темпе, на уроках отрабатывается наиболее интересный материал. В деятельности учителя с ЭИС недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Таких учителей отличает высокая оперативность, использование большого числа разнообразных методов обучения.

Для учителя с ЭМС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, поэтапное отрабатывание всего учебного материала, частая смена видов работы на уроке. Учитель стремится прочно заинтересовать детей особенностями самого предмета.

Для учителя с РИС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, меньшая изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда высок темп работы. Учитель меньше говорит сам, особенно во время опроса, давая возможность отвечающим детально оформить ответ.

Учитель с РМС ориентируется преимущественно на результаты обучения, проявляет консерватизм в использовании средств и способов педагогической деятельности. Для него характерна высокая методичность в сочетании с малым стандартным набором используемых методов обучения, предпочтение репродуктивной деятельности учащихся. Во время опроса обращается к небольшому количеству учащихся, уделяя внимание слабым ученикам.

Е.М. Савицкая установила, что у учителей со сформированным «рассуждающим» стилем доминируют гностический и дидактический

компоненты способностей. У преподавателей «эмоциональных» стилей – коммуникативный и перцептивный. Для преподавателей, работающих в импровизационных стилях, характерен более высокий уровень экстраверсии, а для преподавателей эмоциональных стилей – выше уровень невротизма.

Важным аспектом изучения индивидуального стиля является изучение педагогического общения. В психолого-педагогических исследованиях эта проблема получила широкое освещение.

А.А. Леонтьев под оптимальным педагогическим общением понимает «такое общение учителя (и шире – педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению «психологического барьера»), обеспечивает Управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя».

При различных точках зрения исследователей (Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, А.И. Щербаков и др.) на классификацию структурных элементов педагогического общения авторы едины в том, что коммуникативный компонент наиболее значим в труде учителя. Являясь важнейшим элементом педагогической деятельности, педагогическое общение образует социально-психологическую основу воспитательного воздействия учителя на учеников. Через коммуникативную деятельность с различной полнотой реализуются и другие её компоненты (организаторская, конструктивная, гностическая, проектировочная).

На основании индивидуально-типологических особенностей взаимодействия педагога с учащимися были выделены следующие стили педагогического общения: совместное творчество, дружеское расположение, заигрывание, устрашение, дистанция, менторский стиль (И.М. Юсупов).

В структуре педагогического общения выделены структурные компоненты: сотрудничество, организационно-коммуникативный компонент, организационная активность, экспрессивная активность, положительное оценивание. В результате соотнесения данных объективно-психологических характеристик педагогического общения с личностными показателями выделены следующие стили педагогического общения: сотрудничающий, организационно-активный, экспрессивный и пассивный (неэффективный). Было установлено, что личность учителя целостно включена в регуляцию педагогическим общением: 90% личностных свойств связаны с объективно-психологическими проявлениями общения. Среди них черты, характеризующие все основные сферы

личности: морально-нравственную, интеллектуальную, коммуникативную, эмоционально-волевою (О.В. Дашкевич, Т.М. Тихолаз).

Н.В. Антонова выделила типы общения в зависимости от педагогического стажа учителя.

Ее анализ позволил обнаружить ряд существенных данных. Индивидуальный стиль деятельности рассматривается как детерминированный соотношением внешних и внутренних условий, его образуют способы и приемы деятельности, регулируемые операциональными механизмами способностей, которые, в свою очередь, тесно связаны с личностными свойствами. Стиль может регулироваться с помощью сознания. Представление о детерминации стиля не может ограничиваться только ролью свойств нервной системы, но распространяется на личность в целом. Стили педагогической деятельности и обучения тесно переплетаются и должны рассматриваться в единстве. Известные классификации стилей педагогической деятельности базируются на анализе самой деятельности. Многостороннее исследование личности для этих целей используется крайне редко. Содержательный анализ стилей, выявленный различными авторами, показывает, что исключительно важная роль принадлежит нравственным отношениям с учащимися (дружескому расположению, поддержке, доброжелательности и т.п.), проявлениям позитивной эмоциональной оценки и эмоциональной выразительности, ограничению в применении дисциплинирующих средств, негативных оценок, авторитарных распоряжений. Важными стилевыми особенностями является внимание к заинтересованному отношению учащихся, использование средств, стимулирующих их побуждающие мотивы, тенденции к самоутверждению. Отбор содержания, методов, видов работ, обеспечивающих творческий характер учебной деятельности, – еще одна из важнейших стилевых особенностей деятельности учителя. Соотношение речевой активности учителя и учащихся, проблемного и репродуктивного характера процесса усвоения знаний, соотношение различных видов работ на уроке - далеко не полный перечень важных стилевых особенностей педагогической деятельности. В исследовательской работе, направленной на изучение деятельности конкретных учителей, следует учитывать отмеченные выше обстоятельства, важные для оценки индивидуального стиля педагогической деятельности учителя.

Лекция 3. Специфические особенности личности учителя и воспитателя

План

1. Личность учителя. Структура личности учителя.
2. Направленность личности педагога. Виды профессиональной направленности.

3. Интегральные характеристики личности учителя.

4. Умения, необходимые для самовыражения и саморазвития личности учителя.

Литература

1. Аминов Н.А. Некоторые теоретические аспекты дифференцированной психодиагностики специальных способностей // Типологическая диагностика и образование. – М., 1991.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
3. Гоноболин Ф.Н. О педагогических способностях учителя. – М., 1964.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 1998.
5. Кашапов М.М. Психологические основы решения педагогической ситуации. – Ярославль, 1992.
6. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности. – Казань, 1969.
7. Ключева Н.В. Психологическое обеспечение педагогической деятельности (технологии работы психолога с педагогами). – Ярославль, 1998.
8. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. – Л., 1961.
9. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – М., 1957.
10. Левитов Н.Д. Детская педагогическая психология. – М., 1960.
11. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
12. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М., 1994.

1. Личность учителя. Структура личности учителя

Личность педагога – это стержневой фактор, определяющий профессиональную позицию в педагогической деятельности и общении.

Личностные качества, присущие творчески работающим учителям, изучались И.В.Галактионовым, Р.С.Рахматулиной, Ф.М.Юсуповым и другими. Ими установлено, что личностными предпосылками творческой деятельности учителя являются: абстрактное мышление, гибкость мышления, эмоциональная устойчивость, лидерство, социальная смелость, радикализм, волевой самоконтроль, гипертимная акцентуация характера, сила процессов возбуждения, подвижность нервной системы, склонность к принятию социальных норм, оптимизм, высокий уровень внутренней локализации контроля волевого действия.

Ф.Н. Гоноболин отмечал, что какими бы педагогическими способностями не обладал учитель, он может оказаться посредственным педагогом, если у него не будет таких общих личностных качеств, как глубокая убежденность, принципиальность и целеустремленность.

Профессиональные качества «хорошего» учителя, отмеченные зарубежными авторами (К. Деринг, Г. Миллер, Дж. Райнс, К. Роджерс, О. Хильбинг), во многом совпадают с качествами личности учителя, которые рассматриваются в работах отечественных психологов и педагогов (Б.Г. Ананьев, Ю.К.Бабанский, Ф.Н.Гоноболин, Ю.Н.Кулюткин, В.П.Симонов, В.А.Сластенин, А.И.Щербаков).

Дж. Райнс обнаружил девять факторов, влияющих на формирование имиджа «хорошего педагога»: 1) фактор сопереживания (дружелюбия) – эгоцентричности (равнодушия); 2) фактор деловитости (системности) – безалаберности; 3) фактор «ведения уроков, стимулирующих творческие возможности учащихся» - скучного, однообразного ведения занятия; 4) фактор доброжелательного – недоброжелательного отношения к ученикам; 5) фактор принятия – непринятия демократического типа преподавания; 6) фактор доброжелательного – недоброжелательного отношения к администрации и другому персоналу школы; 7) фактор склонности к традиционному – либеральному типу преподавания; 8) фактор эмоциональной стабильности – нестабильности; 9) фактор хорошего словесного понимания.

Е.Мак-Кларк, используя 16-факторный опросник базисных черт Р.Кеттелла, установил прогноз эффективности педагогической деятельности. Прогноз тем лучше, чем более высокие оценки получает педагог по факторам: для мужчин +Н, +С, +В и для женщин +В, +О, +Н.

Нежелательными являются такие качества личности учителя, как эмоциональная нестабильность, глубокий невротизм, негативное самовыражение, пониженная самооценка (Р.Бернс).

Творческий учитель – это учитель – профессионал, организующий образовательное пространство, опираясь на принципы целеорганизованности, диалогичности речи, позитивных высказываний и оценочных суждений, высокой успеваемости всех учащихся, активно воздействующий на мотивационно-потребностную сферу как свою, так и учащихся, побуждая себя и учащихся к постоянному самообразованию, саморазвитию, самоорганизации и саморегуляции поведения и деятельности.

Структура личности учителя включает следующие компоненты (А.К.Маркова):

- мотивацию: направленность и ее виды;
- свойства личности: способности, характер, психические процессы и состояния;
- интегральные характеристики личности: педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал.

В свойствах личности как важнейшую личностную профессиональную черту учителя все исследователи отмечают любовь к детям и склонность работать и общаться с детьми. В исследовании Митиной Л.М. выделяется более 50 личностных качеств учителя как профессионально значимых качеств и личностных характеристик. Позитивно-содержательный перечень качеств является портретом идеального учителя.

2. Направленность личности педагога. Виды профессиональной направленности

Направленность личности – это совокупность устойчивых мотивов относительно независимых от наличной ситуации, ориентирующих деятельность учителя. Она (направленность) является одним из важнейших факторов достижения вершины в профессиональной педагогической деятельности. Направленность личности учителя проявляется как в отдельных педагогических ситуациях, так и во всей его профессиональной и непрофессиональной жизнедеятельности, определяя его восприятие и логику поведения, весь облик учителя. Развитию педагогической направленности способствует сдвиг мотивации учителя с предметной стороны его труда на психологическую сферу, интерес к личности учащихся.

Виды профессиональной направленности: 1) социально-нравственная; 2) профессионально-педагогическая; 3) познавательная.

Социально-нравственную направленность характеризуют следующие свойства личности: социальные потребности, моральные ценностные ориентации, чувство общественного долга и гражданской ответственности.

Профессионально-педагогическую направленность составляют интерес к профессии учителя, педагогическое призвание, профессионально-педагогические намерения и склонности. Интерес к профессии учителя находит свое выражение в положительном эмоциональном отношении к детям, родителям, педагогической деятельности, в целом, и ее видам, в стремлении к овладению знаниями и умениями. Педагогическое призвание – это склонность, вырастающая из осознания способностей к педагогической деятельности. Субъективное переживание призвания к выполняемой или избранной деятельности может оказаться значительным фактором в развитии личности: вызывать увлеченность деятельностью, необходимость пригодности к ней.

Основой познавательной направленности являются духовные потребности и интересы. Одно из проявлений духовных потребностей личности – потребность в знаниях. Необходимым условием профессионального становления и совершенствования является непрерывное педагогическое самообразование. Один из главных факторов познавательного интереса – это любовь к преподаваемому предмету. Для современного учителя важно уметь хорошо ориентироваться в отраслях науки, основы которой он преподает, знать ее возможности, быть в курсе новых исследований.

3. Интегральные характеристики личности учителя

Профессиональное педагогическое самосознание учителя – это комплекс представлений учителя о себе как о профессионале. Профессиональное самосознание проявляется в следующих формах:

- осознание учителем норм, правил и моделей педагогической профессии как эталонов для осознания своих качеств;
- осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким профессионалом как абстрактным, так и в образе коллеги;

- учет оценки себя как профессионала со стороны других людей (учеников, коллег, руководства), учет ожиданий со стороны других;
- самооценка учителем своих отдельных сторон: в когнитивном аспекте – понимание и осознание себя, своей педагогической деятельности, общения и личности, в эмоциональном аспекте – эмоциональное отношение и оценивание учителем самого себя, в поведенческом аспекте – способность к действиям на основе самосознания;
- положительное оценивание учителем самого себя в целом, определение своих положительных качеств и перспектив, создание положительной Я-концепции.

Индивидуальный стиль деятельности и общения - это характерные для данного учителя устойчивое сочетание задач, средств и способов педагогической деятельности и общения и более частные особенности: ритм работы, определяемый психофизиологическими особенностями.

Проблема личности и деятельности учителя связана с проблемой творчества. Творчество — это деятельность, порождающая нечто новое, ранее не существовавшее, на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов. Деятельность педагога является творческой, с точки зрения и процесса и результата. Во-первых, конечный продукт деятельности учителя – сформированная личность ученика: духовный мир, жизненная позиция, общая культура, мировоззрение, эрудиция, достигнутый уровень воспитанности и развития. Во-вторых, педагогическая деятельность предполагает индивидуализацию учителем процесса обучения, проявляющуюся в нестандартном подходе к учебной деятельности. Изучением вопроса о процессе и результате творчества учителя занимались В.И.Загвязинский, В.В.Краевский, Ю.Н.Кулюткин, Р.П.Скульский, Г.С.Сухобская.

В настоящее время велика потребность в творческих, самостоятельных, нестандартно мыслящих людях. Творчество человека может воспитывать только творческий учитель.

Неадекватность типовых приемов педагогической деятельности многообразным ситуациям объективно стимулируют учителя к творчеству. Ученые выделяют следующие уровни педагогического творчества: первый уровень творчества — это уровень элементарного взаимодействия с классом. Учитель уже использует обратную связь, корректирует свои воздействия по ее результатам. Но он действует «по методичке», по шаблону, по опыту других учителей. Второй уровень — это уровень оптимизации деятельности на уроке, начиная с его планирования. Творчество здесь состоит в умелом выборе и целесообразном сочетании уже известного учителю содержания, методов и форм обучения. Третий уровень — эвристический. Педагог использует и творческие возможности живого общения с учениками. Самый высокий уровень творчества учителя характеризуется его полной самостоятельностью. Он может использовать уже готовые приемы, но вкладывать в них свое личностное начало.

Выделяют звенья творческого процесса: 1) потребность в новой идее; 2) выделение проблемы; 3) отказ от первого решения ради поиска других путей; 4) переход от рассмотрения многих альтернатив к нескольким решениям и их обсуждению; 5) свободные умозрительные рассуждения; 6) поиск, распознавание и выбор нужной комбинации среди возможных; 7) многократные усилия по приближению решения: чаще внезапно; 8) кристаллизация решения. Таким образом, педагогическое творчество само по себе — это процесс, начинающийся от усвоения того, что уже было накоплено, к изменению, преобразованию существенного опыта. Это путь от приспособления к педагогической ситуации до ее преобразования, что составляет суть и динамику творчества учителя.

Имеющиеся исследования системогенеза профессиональной деятельности (А.В.Карпов, Ю.В. Поваренков, В.Д.Шадриков) и анализ психолого-педагогической литературы, рассматривающей личность учителя, позволили выделить следующие направления научных поисков, раскрывающих творчество педагога:

- психические качества личности: Б.Г.Ананьев, Ф.Н.Гоноболин, В.А.Крутетский, Н.В. Кузьмина и др.;
- профессионально важные качества личности: Н.В.Клюева, Ю.Н.Кулюткин, А.К.Маркова, Б.А.Сосновский и др.;
- направленность личности: В.А.Кан-Калик, Н.Д.Никандров, А.К.Маркова, Л.М.Митина и др.;
- профессионально-педагогическое мышление: М.М.Кашапов, Т.Д.Киселева, и др.;
- профессионально-творческая деятельность и мышление учителя: Ф.Н.Гоноболин, Н.В.Кузьмина, В.А.Мазилев, Л.Н.Митина, А.А.Орлов и др.

К свойствам личности учителя относят способности, характер и психические состояния, уровень развития отдельных психических функций (воли, интеллекта, речи и др.).

Напомним, что, способности обычно рассматривают как индивидуальные свойства личности, способствующие успешному выполнению его деятельности. Педагогические способности определяют как индивидуальные устойчивые свойства личности, состоящие в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда и созданию продуктивных моделей формирования искомых качеств и личности воспитуемого. Все педагогические способности можно разбить на две группы:

- 1) перцептивно-рефлексивные способности, определяющие возможность проникновения учителя в индивидуальное своеобразие личности ученика и понимание самого себя; эти способности являются ведущими;
- 2) проективные, конструктивные, управленческие способности, связанные с умением воздействовать на другого человека.

Перцептивно-рефлексивные педагогические способности включают способность к изучению другого человека, пониманию, сопереживанию, способность встать на его точку зрения и посмотреть на себя.

В управленческие педагогические способности входят способность влиять на отдельные поступки другого человека и его поведение в целом, обращаться к мотивам и целям ученика и через них управлять поведением.

Выделяют также неявные, скрытые педагогические способности и ярко выраженные; компенсируемые и некомпенсируемые.

Другим свойством личности учителя является его характер — система устойчивых эмоциональных отношений учителя к типичным ситуациям профессиональной жизни и связанных с этим стереотипов профессионального поведения. Способы эмоционального реагирования учителя могут быть:

- по содержанию – оценочными (объективная или несправедливая оценка ученика), защитными (проникновение в мотивы ученика, прощение и оправдание ученика), регулирующими (мобилизация ученика или запрещение, указание);
- по эффективности и по отношению к цели педагогической деятельности – конструктивными (реально способствующими достижению цели), псевдоконструктивными (создающими видимость участия педагога в решении проблемы), деструктивными (являющимися препятствием для выхода из эмоциогенной ситуации);
- по характеру активности – наступательными (оценка ученика и себя, выявление позиции другого), уступающими (предоставление инициативы другому), рационализирующими (выявление положительных качеств и затруднений у себя и другого);
- по функции – мобилизующими (рекомендации ученику, себе), успокаивающими (участие, примирение), провоцирующими (разоблачение другого, упрямство);
- а также внешне направленными, самонаправленными, ненаправленными (обращенными к проблеме, ко всем).

По данным психолого-педагогической литературы следует, что качества личности и творческие способности педагога влияют на развитие творческих способностей ученика. Ниже выделим наиболее важные качества педагога: педагогический такт; эмпатия; артистизм; умение учителя создавать проблемные ситуации; умение развивать, стимулировать воображение детей; поощрение творческих находок учащихся; чувство юмора; знание учениками всех творческих возможностей учителя. Для того чтобы развивать творческие способности ученика, учителю необходимо их увидеть. Комплексная способность учителя к адекватному восприятию креативного ученика, способность заметить одаренного ребенка и оказать ему необходимую поддержку в развитии творческого потенциала определяется как *абнотивность* (М.М.Кашапов).

4. Умения, необходимые для самовыражения и саморазвития личности учителя

Рассмотрим в заключение, какие конкретные умения необходимы для самовыражения и саморазвития личности учителя. Это, прежде всего, умение удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии; умения реализации и развития своих педагогических способностей; умения управлять своими эмоциональными состояниями; умения воспринимать позитивные возможности себя и учащихся и тем самым способствовать упрочению своей позитивной Я-концепции; умение осуществлять творческий поиск. Это умения осознавать перспективу своего профессионального развития, определять особенности своего индивидуального стиля, переходить от уровня мастерства к собственно творческому, новаторскому уровню.

Таким образом, необходимо подчеркнуть значимость в труде учителя не столько методов и приемов, сколько внутренних ценностей, смыслов, позиций, которые освещают труд учителя, делают общение с ним значимым и развивающим для учеников.

Лекция 4. Понятие о педагогических способностях учителя, их структура, связи, проблемы диагностики и целенаправленного формирования и развития

План

1. Психологические особенности педагогических способностей.
2. Классификации педагогических способностей.
3. Концепция педагогических способностей Н.В.Кузьминой.
4. Диагностика и формирование педагогических способностей.

Литература

1. Аминов Н.А. Некоторые теоретические аспекты дифференцированной психодиагностики спец. способностей // Типологическая диагностика и образование. – М., 1991.
2. Гоноболин Ф.Н. О педагогических способностях учителя. – М., 1964.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 1998.
4. Коссов Б.Б. Личность и педагогическая одаренность: новый метод. – М., 1998.
5. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. – М., 1968.
6. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – М., 1957.
7. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. – Л., 1961.
8. Левитов Н.Д. Детская педагогическая психология. – М., 1960.
9. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.

1. Психологические особенности педагогических способностей

Любая деятельность осваивается на фундаменте общих способностей, которые развиваются в этой деятельности. Общее определение способностей в отечественной психологии принадлежит Б.М. Теплову. Он определил способности как такие

устойчивые индивидуально-психические свойства личности, которые являются условиями успешного выполнения одного или нескольких видов деятельности. «Специальные» способности есть общие способности, приобретшие черты оперативности под влиянием требований деятельности (В.Д. Шадриков).

Педагогические способности определяют как индивидуальные устойчивые свойства личности, состоящие в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда и созданию продуктивных моделей формирования искомых качеств и личности воспитуемого.

Исследованию педагогических способностей посвятили свои работы Н.А. Аминов, Б.Г. Ананьев, Ф.Н. Гоноболин, Е.А. Климов, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, А.А. Леонтьев, С.Д. Литвин, А.К. Маркова, Т.М. Хрусталева, А.И. Щербаков и др.

Ф.Н. Гоноболин рассматривал педагогические способности как особый вид педагогической одаренности, которая включает в себя и общие и специальные способности, возникающие и развивающиеся в процессе деятельности. Он выдвинул положение о том, что в основе педагогических способностей лежат качества личности. Он разделил их на способности к обучению и способности к воспитанию. Были выделены способности, которые типичны для успешно работающего учителя. Среди них способность понимать ученика, доступно сообщать детям учебный материал, способность заинтересовать учащихся, оказывать на детей положительное воспитательное влияние, умение руководить коллективом детей, педагогический такт, способность к творческой работе. Таким образом, у Гоноболина способности связаны с личностью, но он не идет дальше этого указания: способности у него названы по характеристикам деятельности (понимать, воспитывать, руководить и т.д.).

В исследованиях Н.В. Кузьминой педагогические способности рассматриваются как важная сторона личности учителя, являющаяся индивидуальной формой отражения структуры педагогической деятельности. Большое значение в педагогической деятельности имеют наблюдательность, воображение, распределенное внимание, последовательность, ясность мысли, умственная одаренность, логическая стройность, доступность, убедительность речи, художественность, понимание ученика.

В комплекс педагогических способностей Е.А. Климов вводит высокий уровень умственных способностей, высокий идейный и моральный облик, организаторские способности, способность быстро и правильно понимать внутреннее душевное состояние другого человека, волевые качества, способность использовать речь как средство воздействия на других, распределенное внимание, способность с большой вероятностью предвидеть дальнейшее поведение и развитие учащихся.

В.А. Крутецкий, Е.Г. Балбасова выделяют в педагогических способностях дидактические, личностные и организационно-коммуникативные качества.

К.В. Вербова, С.В. Кондратьева выделили общие способности (самостоятельность, инициатива, гибкость и критичность мышления, эмоциональная устойчивость, ряд свойств внимания и воли), а среди собственно педагогических способностей – три основные группы: социально-перцептивные, рефлексивные, управленческие. В структуру всех этих педагогических способностей входит педагогическое мышление, которое является результатом влияния общей одаренности на процесс деятельности учителя. Взаимодействие педагогических знаний, навыков, умений, общей одаренности и некоторых специальных способностей находят проявление в дидактических способностях.

А.К. Маркова выделяет в педагогических способностях две большие группы: перцептивно-рефлексивные способности и проективные, конструктивные, управленческие способности.

Некоторыми исследователями способности были рассмотрены в связи с личностными проявлениями. Н.А. Аминов, И.С. Аверина, Л.И. Аршанин выявили факторы личностной организации учителей с достаточным уровнем развития педагогических способностей (факторы +В, +Н, +N, -О по Р.Кеттеллу). Личностные факторы, определяющие профессиональную пригодность учителя (+С, +В, -О, +Е) были выделены Н.Е. Мажаром, Л.Г. Ахтариевой, Н.А. Стафуриной, С.Д. Литвиной. И.В. Галактионовым выявлены личностные факторы, характерные для творческих студентов - будущих педагогов: +С, +Е, +F, +G, +Н, +N, +Q1, +Q3, +Q4.

Необходимость изучения интегральных системообразующих характеристик личности, обеспечивающих гуманистическую направленность обучения и воспитания, позволили выделить следующие качества учителя: 1) эмпатию - способность понять внутренний мир другого человека, сопереживание его нуждам; 2) способность к активному воздействию на ученика, так называемый динамизм личности; 3) эмоциональную устойчивость – способность владеть собой (Л.Н. Антилогова, В.Н. Козиев, Ю.Н. Кулюткин).

В исследовании Д. Соломона была выявлена организация главных компонентов педагогических способностей:

- овладение фактическим материалом зависело от ясности изложения, выразительности и умения преподавателя преподнести материал;
- степень понимания материала учениками зависела от энергичности, проявляемой учителем, и его манеры изложения материала;
- доброжелательная атмосфера в классе зависела от поведения учителя, который умеренно контролировал обучаемых и допускал известную свободу действий.

Что касается проблемы педагогических способностей и профессионально значимых свойств личности, то следует заметить следующее. Эти две стороны психики весьма часто смешиваются. Основание для этого дает широко используемое определение способностей как свойств личности, влияющих на эффективность деятельности. В итоге получается, что все свойства личности, включая и направленность, можно отнести к способностям. Такого рода расширенная трактовка способностей могла бы не вызывать возражения, если бы она не отвлекала внимания от психических образований операционального уровня (механизмов реализации умений, навыков и других форм активности, относящихся к средствам достижения целей). То, что свойства личности могут быть профессионально значимыми, т.е. участвовать в регуляции профессиональной деятельности, определять ее эффективность, сомнений не вызывает. Личностно-деятельностный подход именно так обязывает подходить к ним. Необходимо в этом направлении изучать их связи с мотивами, целями и, в том числе, с операциями. Но это вовсе не означает, что они должны быть отнесены к категории способностей, которая, вероятно, должна распространяться именно на операциональный уровень регуляции.

2. Классификации педагогических способностей

Обсуждая материалы работ, освещающих педагогические способности, следует отметить, что многие авторы, перечисляя способности, используют термины, характеризующие не психические образования, а те или иные особенности самой деятельности (способности к обучению и воспитанию, способность доступно сообщать учебный материал, способность руководить коллективом, способность использовать речь, организаторские и управленческие способности и т.п.). Такие описания «способностей» ничего не прибавляют к пониманию их психологического содержания, кроме указания на форму деятельности, в которую они включены.

На уровне психологического анализа педагогических способностей выделяют основания для их классификации:

- условия эффективности педагогической деятельности: Н.Д.Левитов, Ф.Н.Гоноболин, В.А. Крутецкий и др.;
- чувствительность к различным компонентам педагогической деятельности: Н.В.Кузьмина, А.А.Реан;
- валентность результата действия, соотносимая с психофизиологическими особенностями психических функций и состояний (Н.А.Аминов).

Н.Д. Левитов выделяет следующие педагогические способности:

- способность к передаче детям знаний в краткой, интересной форме;
- способность понимать учеников;
- самостоятельный творческий склад мышления;
- находчивость или быстрая и точная ориентировка;

- организаторские способности, необходимые для обеспечения организации работы учителя и для создания ученического коллектива.

Ф.Н. Гоноболин выделяет 12 видов способностей, объединив их в четыре группы:

1. Дидактические: способности делать учебный материал доступным учащимся, способность связывать учебный материал с жизнью.

2. Рефлексивно-гностические: понимание учителем ученика, интерес к детям, творчество в работе, наблюдательность к детям.

3. Интерактивно-коммуникативные: волевое влияние на детей, требовательность, такт, способность организовать детский коллектив.

4. Способности, характеризующие содержательность, яркость, образность и убедительность речи учителя.

В.А. Крутецкий выделяет следующие виды способностей:

- дидактические: способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным; преподносить проблемы ясно и просто; вызывать интерес к предмету; побуждать учащихся активно и самостоятельно мыслить;
- академические: в соответствующей области наук;
- перцептивные: способности проникать во внутренний мир ученика, наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащихся и их временных психических состояний;
- речевые: способности выражать свои мысли и чувства с помощью речи, мимики, пантомимики;
- организаторские: способности организовать собственную работу и ученический коллектив;
- авторитарные: непосредственное эмоциональное и волевое влияние на учащихся и умение добиваться у них авторитета;
- коммуникативные: способности к общению с детьми, умение найти подход к ним;
- педагогическое воображение или прогностические: способности, выражающиеся в предвидении последствий своих действий, в проектировании личности учащихся;
- способности к распределению внимания.

Н.А. Аминов отмечает, что в основе выделения педагогических способностей лежит индивидуальная или социальная успешность:

- 1) индивидуальная успешность: достижения педагога по отношению к самому себе во времени. В число индивидуальных способностей входят: способ достижения успеха – инструментальные способности: общие (перцептивные) и специальные (эмоциональные, волевые, мнемические, способности представления).
- 2) социальная успешность, в основе которой лежит конкурентность (достижения одного человека по отношению к достижениям других людей). В число социальных (терминальных) способностей входят:

способность к сопротивляемости и развитию синдрома эмоционального выгорания.

Н.А. Аминов предложил трехуровневую (модульную) структуру главных компонентов педагогических способностей. Она включает три модуля:

1. Рефлексивный модуль выступает как базовый и определяет выраженность номинального уровня педагогических способностей.

2. Дидактический модуль выступает как вторичный и определяет уровень общей и специализированной подготовки педагога в вузе или институте повышения квалификации.

3. Управленческий модуль выступает как третичный и определяет степень эффективности воздействий педагога на поведение школьников в процессе обучения.

Высокий уровень педагогических способностей предполагает: направленность на группу, менее выраженную направленность на себя, социальную направленность интеллекта, реализацию потребности в общении, менее выраженное осознание эмоциональных трудностей в общении, контроль эмоций и поведения в процессе общения (Н.А. Аминов).

Особенностями развития педагогических способностей определяется эффективность преподавания, педагогическое мастерство. Педагогическое мастерство определяется как высшая форма профессиональной направленности личности. В нем выделяются четыре подуровня личностной организации учителя, включающих:

- перечень свойств и характеристик личности учителя;
- перечень требований к психолого-педагогической подготовке;
- объем и содержание академической подготовленности;
- объем и содержание методической подготовки по конкретной специализации (В.А. Сластенин).

На основании вышеизложенного можно выделить две основные группы педагогических способностей:

- 1) перцептивно-рефлексивные (перцепция — восприятие) способности, определяющие возможность проникновения учителя в индивидуальное своеобразие личности ученика и понимание самого себя; эти способности являются ведущими;
- 2) проективные, конструктивные, управленческие способности, связанные с умением воздействовать на другого человека.

Перцептивно-рефлексивные педагогические способности включают: способность к изучению другого человека, пониманию, сопереживанию, способность встать на его точку зрения и посмотреть на себя. Эта группа способностей является «ядерной», мало компенсируемой в случае ее отсутствия. Она характерна именно для труда учителя, так как свидетельствует о его ориентации на психическое развитие ученика.

В управленческие педагогические способности входят способность влиять на отдельные поступки другого человека и его поведение в целом,

обращаться к мотивам и целям ученика и через них управлять поведением, не превращать управление в манипулирование другим человеком. Выделяют также неявные, скрытые педагогические способности и ярко выраженные; компенсируемые и некомпенсируемые.

3. Концепция педагогических способностей Н.В.Кузьминой

Педагогические способности соотнесены с основными аспектами педагогической системы. Они определены как проявление особой чувствительности к объекту, особым результатом педагогической деятельности. Они представлены особой организацией этой чувствительности. Выделена уровневость педагогических способностей. Определена связь общих и специальных педагогических способностей, специальных педагогических и других специальных способностей. Они развиваются в деятельности.

Педагогическая система включает: 5 структурных элементов: цели, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся, педагоги; 5 функциональных элементов: исследовательский, ориентировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский.

Эти же элементы являются функциональными элементами индивидуальной педагогической деятельности, что позволяет говорить о 5 группах способностей, лежащих в их основе.

Педагогические способности Н.В. Кузьмина рассматривает как специфическую форму чувствительности педагога: 1) как субъекта деятельности к объекту и результатам собственной педагогической деятельности; 2) к учащемуся как к субъекту общения, познания и труда. В соответствии с этим выделено 2 уровня педагогических способностей: а) перцептивно-рефлексивные; б) проективно-педагогические.

Рефлексия (в социальной психологии) понимается как осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению.

Первый уровень включает 3 вида чувствительности:

- чувства объекта и оценка совпадения потребности учащихся с требованиями;
- чувства меры или такта;
- чувства причастности.

Эти проявления чувствительности являются основой проявления педагогической интуиции.

Интуицию Н.В.Кузьмина определяет как эвристический процесс, состоящий в нахождении решения задачи на основе ориентиров поиска, не связанных логически или недостаточных для получения логического вывода.

Проективные способности соотносятся с чувствительностью к созданию новых продуктивных способов обучения: гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные, организаторские.

Отсутствие каждой из этих способностей есть неспособность.

Гностические способности – это быстрое и творческое овладение методами обучения учащихся, изобретательность способов обучения; обеспечивают накопление информации учителем о себе и учениках.

Проектировочные способности – это представление конечного результата воспитывающего обучения в заданиях, расположенных во времени на весь период обучения.

К конструктивным способностям относится создание творческой рабочей атмосферы совместной деятельности, чувствительности к построению урока, соответствующего развитию и саморазвитию учащихся.

Коммуникативные способности – это установление контакта. Они обеспечиваются 4 факторами: 1) способностью к идентификации; 2) чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся; 3) хорошо развитой интуицией; 4) речевой культурой.

Организаторские способности – это избирательная чувствительность к способам организации учащихся в группе, в освоении учебного материала, к самоорганизации учащихся и деятельности педагога.

Педагогические способности предполагают высокий уровень развития общих способностей: наблюдательности, качеств речи, мышления, воображения и специальных способностей, связанных с особенностями предмета.

4. Диагностика и формирование педагогических способностей

Н.А.Аминов приводит батарею тестов по диагностике способностей педагога: методики для определения выраженности первичных компонентов педагогических способностей, для определения педагогического потенциала, для определения выраженности педагогического мастерства.

В психолого-педагогической литературе приводятся 2 направления формирования педагогических способностей:

- 1) диагностика у детей педагогических способностей, профконсультация и профориентация;
- 2) воспитание, формирование и развитие педагогических способностей.

В.Ф. Моргун разработал методику диагностики типа личности учителя, в основе которой лежит анализ деятельности. Эта методика рассчитана на массовое обследование студентов педагогических вузов и составлена как бланковый опросник, типы личности характеризуются как типы деятельности с учетом ее содержания (трудовое, коммуникативное, самодеятельное), уровня (обучение, воспроизведение, творчество), формы осуществления (моторная, перцептивная, речемыслительная). Представители деятельностного подхода, исследуя педагогические способности, изучают конкретные умения и функции в составе самой педагогической деятельности; эти умения и функции являются актуальными, но не потенциальными способностями. Актуальные

способности в психодиагностике исследуются с помощью тестов достижений. Исследования потенциальных способностей следует основывать на информации о человеке еще до начала деятельности, способность к которой диагностируется. Б.Г. Ананьев полагал, что в процессе развития данной деятельности формируются не только соответствующие способности, но и первичные элементы способностей к смежным деятельности. Поэтому, как считают В.С. Мерлин, Б.Б. Коссов, путь изучения психических функций, неразрывных с их психофизиологическими предпосылками, не является наиболее продуктивным в силу многозначности природных оснований. Иной подход в изучении и диагностировании потенциальных способностей теоретически наметил С.Л. Рубинштейн, видевший ядро способностей в способностях обобщения. Обобщенность как системообразующее качество умений, знаний была показана в огромном количестве исследований, авторы которых ставят в зависимость от обобщенности как качества человеческого опыта возможности успешного овладения новыми умениями и знаниями. Б.Б. Коссов предполагает, что благодаря способности обобщения как системному свойству, включающему нейродинамические основания и личностные особенности субъекта, уже в рамках предшествующей деятельности формируются элементы последующей.

На примере учебной деятельности студентов педагогических вузов, учащихся педагогических классов Б.Б.Коссов выделил в ней особенности умений-действий, являющихся прогностичными для суждения об успешности будущей педагогической деятельности: 1) иерархическое место умения-действия в структуре учебной деятельности, в целом, например, умения могут быть стратегического и тактического уровней; стратегические умения связаны с решением воспитательных задач, тактические - с решением задач обучения); 2) существенность знаний, лежащих в основе умений (например, знания теоретические, научные или эмпирические); 3) обобщенность умения, связанная с возможностью его переноса в другие условия; 4) уровень психологических механизмов саморегуляции, релевантных для данного умения (осознанный-неосознанный; интеллектуальный-перцептивный); 5) личностная значимость умения (его связь с мотивами, субъективно стратегическими целями); 6) сравнительный вклад в эффективность деятельности в целом; 7) полнота ориентировочной основы умения и др.

Кроме профессиографического направления, которое, в целом, сводится к поиску списков необходимых любому профессионалу свойств и умений, специфику педагогической деятельности выявляют через анализ ее функционального строения.

Под функцией "понимается преобразование чего-либо во что-то другое в зависимости от изменения другого явления или определенный вид эффективности, работы, обязанности, круг деятельности". Функциональная

структура деятельности является чрезвычайно информативной для определения ее феноменологии. Функция организует направленность действий, опредмечивается в материале и средствах труда, становится, таким образом, одним из актуальных мотивов деятельности в иерархии мотивов деятельности, осмысливается в виде конкретных целей, предвидимых и получаемых априорно результатов, контролируется и оценивается с точки зрения достигнутых результатов как реализованная или нет.

З.В. Диянова считает, что основным способом существования деятельности как саморазвивающейся системы является ее функционирование, осуществляемое посредством познавательного, проективного, конструктивного, организаторского и коммуникативного компонентов.

Функции, реализуемые педагогом, неразрывно связаны с его профессиональными ролями, поэтому выявить приоритеты очень трудно. Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская соединили виды деятельности учителя в едином понятии "функциональная роль". Под видами деятельности они понимают его функциональные обязанности и социальные нормы, предъявляемые к этой профессии.

С количественной точки зрения, число педагогических функций достаточно велико. Б.А. Сосновский с сотрудниками упорядочил профессиональную деятельность педагога путем структурирования функций по разным уровням. Выделенные уровни профессионального функционирования зависят от степени сформированности профессионала, от преобладающего класса задач в его деятельности, от специфики личности, от его компетентности и подготовленности. По мнению авторов, таких уровней несколько. Информационный уровень профессионального функционирования построен на овладении специальными знаниями и определяется их характеристиками (объемом, качеством, прочностью и т.п.). Современное вузовское образование сосредоточено в основном именно на информационной подготовке будущего профессионала. И в этом есть своя тупиковая логика, заданная, как отмечалось, соответствующими представлениями о человеке, его деятельности, психике, обучении и т.п.

Технологический уровень профессионального функционирования предполагает овладение способами выполнения соответствующей деятельности: операциями, действиями, навыками, умениями и т.д.

Проблемный уровень функционирования связан с осознанием и личностным принятием проблемной ситуации в профессиональной деятельности, когда в привычном ходе событий актуализируется нечто новое: явление, свойство, стратегия действия и т.д.

Творческий уровень работы предполагает совершенство информационного и технологического уровня, а также способность

отказаться от старого, развитую интуицию, самостоятельность мышления и взгляда.

Концептуальный уровень профессионального функционирования предполагает совершенство и систематизацию всех предшествующих уровней. Это обобщенное видение всех частных противоречий и проблем в составе развивающегося целого, а также разработка глобальных и перспективных решений, имеющих фундаментальное и междисциплинарное значение.

Увлечение функциональным подходом к деятельности учителя привело исследователей к выделению функций, не замеченных ранее. Авторы таких исследований стремились представить изучаемые ими функции как важнейшие. В качестве таковых выступили следующие функции: исследовательская (Т.Ф. Акбашев, А. Терегулов и др.), аналитическая (Т.Д. Андропова и др.), гностическая (Л.Г. Ахтариева, Н.А. Половань и др.), дидактическая (Е.Г. Балбасова и др.), перцептивная (Л.Д. Ершова, А.А. Бодалев и др.), педагогический такт (Н.Е. Синицына, И.В. Страхов и др.) и т.д.

Е.И. Рогов признает, что специфика педагогической деятельности заключается не в реализации всех умений, компонентов, функций, ролей учителя, а в развитии личности учащихся через личность педагога. Именно особенности личности педагога выступают средством реализации функций. При несоответствии этой структуры личность ищет "нужные" функции и проявляется в них. «Системный анализ, предполагающий выявление иерархической зависимости между структурными элементами, может быть использован здесь лишь в отношении отдельного, конкретного учителя».

Лекция 5. Психологические аспекты профессионально-педагогического общения, его стили, структура и возможности целенаправленного формирования

План

1. Понятие и специфика педагогического общения. Функции общения: обучающая, воспитывающая и развивающая.
2. Структура педагогического общения: моделирование, организация, управление, анализ системы общения.
3. «Психологические барьеры» в общении.
4. Стили педагогического общения и его виды.
5. Формирование индивидуального стиля общения педагога.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2002.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.

1. Понятие и специфика педагогического общения. Функции общения: обучающая, воспитывающая и развивающая

Общение— чрезвычайно широкое и емкое понятие (И.А.Зимняя). Это осознанная и неосознанная вербальная связь, передача и прием

информации, «это обработка людей людьми, формирование ими друг друга как общественных субъектов». Общение многолико; оно имеет много форм и видов, это хорошо показано в работах Г.М.Андреевой, В.А.Кан-Калика, М.И.Лисиной, Б.Д.Парыгина и др. Педагогическое общение есть частный вид общения людей.

Специфика педагогического общения проявляется в его полиобъектной направленности. Оно направлено не только на само взаимодействие обучающихся в целях их личностного развития, но и на организацию освоения учебных знаний и формирование на этой основе творческих умений. В силу этого *педагогическое общение характеризуется тройной направленностью: на само учебное воздействие, на обучающихся (их актуальное состояние, перспективные линии развития) и на предмет освоения.*

Педагогическое общение определяется и тройной ориентированностью его субъектов: личностной, социальной и предметной. Учитель, работая с одним учащимся над освоением учебного материала, всегда ориентирует его результат на всех присутствующих в классе, и, наоборот, работая с классом, воздействует на каждого обучающегося. Поэтому своеобразие педагогического общения выражается в органическом сочетании элементов личностно ориентированного, социально ориентированного и предметно ориентированного общения.

Качество педагогического общения обуславливается, прежде всего, его *обучающей функцией*, которая включает в себя *воспитывающую функцию*, поскольку образовательный процесс имеет воспитывающий и развивающий характер. Обучающая функция общения, по А.А.Брудному, может быть соотнесена в общем плане с трансляционной. Не менее существенна и отмеченная К.Роджерсом функция облегчения, фасилитации общения. Она выражается в том, что учитель помогает ученику выразить себя, что облегчает педагогическое взаимодействие, способствует самоактуализации ученика и его дальнейшему развитию.

Одним из важнейших качеств педагога является его умение организовывать взаимодействие с детьми, общаться с ними и руководить их деятельностью. При этом говорят о коммуникативных способностях учителя, важных для осуществления плодотворной педагогической деятельности. Через общение в педагогическом процессе складывается система воспитательных взаимоотношений.

А.А.Леонтьев отмечает, что «оптимальное педагогическое общение – такое общение учителя со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучению, обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя».

Общение в педагогической работе выступает как: 1) средство решения учебных задач; 2) социально-психологическое обеспечение воспитательного процесса; 3) способ организации взаимоотношений учителя и учащихся, обеспечивающих успешность обучения и воспитания.

В процессе обучения решаются 3 основные задачи: обучающая, воспитывающая и развивающая. Роль общения в решении этих задач:

- 1) при решении обучающей задачи общение позволяет обеспечивать психологический контакт с учащимися, формировать положительную мотивацию обучения;
- 2) при решении воспитывающих задач с помощью общения налаживается психологический контакт между педагогом и детьми, формируется познавательная направленность личности, преодолеваются психологические барьеры, формируются межличностные отношения;
- 3) при решении развивающих задач через общение создаются психологические ситуации, стимулирующие самообразование и самовоспитание личности:
 - а) преодолеваются социально-психологические факторы, сдерживающие развитие личности в процессе общения (скованность, неуверенность);
 - б) создаются возможности для выявления и учета индивидуальнотипологических особенностей учащихся;
 - в) осуществляется социально-психологическая коррекция в развитии и становлении важнейших личностных качеств.

2. Структура педагогического общения: моделирование, организация, управление, анализ системы общения

Профессионально-педагогическое общение имеет определенную структуру, которая соответствует логике педагогического процесса. Педагогический процесс имеет следующие стадии: замысел, воплощение замысла, анализ и оценка; на основе стадий выделяют этапы профессионально-педагогического общения:

- 1) моделирование педагогом предстоящего общения с классом в процессе подготовки к уроку (прогностический этап);
- 2) организация непосредственного общения с классом (начальный период общения);
- 3) управление общением в педагогическом процессе;
- 4) анализ осуществленной системы общения и моделирование новой системы общения на предстоящую деятельность.

Все эти этапы образуют общую структуру процесса профессионально-педагогического общения.

Моделирование: на этом этапе осуществляется своеобразное планирование коммуникативной структуры урока, соответствующей целям и задачам урока, педагогической ситуации в классе, творческой индивидуальности педагога, особенностям отдельных учащихся и класса в целом. Важным условием моделирования предстоящего общения является

эмоциональное единство педагога и учащихся; чем точнее предвидит учитель атмосферу общения в классе, тем продуктивнее будет последующий процесс общения.

Большое значение в учебном процессе имеет организация непосредственного общения с классом в начальный период контакта с ним (2 этап). В этот период завоевывается инициатива в общении и целостное коммуникативное преимущество, дающее возможность в дальнейшем управлять общением с классом.

Управление общением (3 этап) – важнейший элемент профессиональной коммуникации. Оно складывается из следующих элементов: 1) конкретизация спланированной ранее модели общения; 2) уточнение условий и структуры предстоящей деятельности; 3) осуществление начальной стадии непосредственного общения; 4) управление инициативой в системе начавшегося общения. В первые моменты общения с классом педагог должен уточнить возможности работы избранным методом, общее настроение детей, их психологическую готовность к работе. Этот этап играет важную ориентировочную роль в ситуации общения.

Далее следует начальная стадия общения. Своеобразие профессионально-педагогического общения заключается в том, что инициативность здесь выступает как способ управления общением и – соответственно-целостным учебно-воспитательным процессом.

3. «Психологические барьеры» в общении

Нередко на этапе взаимодействия педагога с классом возникают **«психологические барьеры»**, которые мешают общению, тормозят его. Выделяют:

- «барьер» несовпадения установок – учитель приходит с замыслом интересного урока, увлечен им, а класс равнодушен, не собран, невнимателен;
- «барьер» боязни класса характерен для начинающих учителей;
- «барьер» отсутствия контакта: учитель вместо того, чтобы быстро организовать взаимодействие с учащимися, начинает действовать автономно;
- «барьер» сужения функций общения: педагог учитывает только информационные задачи общения, упуская из виду социально-перцептивные;
- «барьер» негативной установки на класс, которая может формироваться на основе мнений других учителей;
- «барьер» прошлого негативного опыта общения с данным классом;
- «барьер» боязни педагогических ошибок;
- «барьер» подражания: учитель подражает манерам общения, деятельности другого педагога, на которого он ориентируется, но не осознает, что перенос чужого стиля на свою педагогическую индивидуальность невозможен.

Итак, сердцевина педагогического общения – систематическое управление общением в развивающемся педагогическом процессе.

4. Стиль педагогического общения и его виды

Под стилем общения понимают индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся. В стиле общения находят выражение: а) особенности коммуникативных возможностей учителя; б) сложившийся характер взаимоотношений педагога и учащихся; в) творческая индивидуальность педагога; г) особенности ученического коллектива.

Самым плодотворным, по В.А.Кан-Калику, является *общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью*. В основе этого стиля – единство высокого профессионализма педагога и его этических установок.

Достаточно продуктивным является и *стиль педагогического общения на основе дружеского расположения*. Такой стиль общения можно рассматривать как предпосылку успешной совместной учебно-воспитательной деятельности.

Довольно распространенным является *общение-дистанция*. В системе взаимоотношений педагога и учащихся в качестве ограничителя выступает дистанция. Дистанция не должна диктоваться учителем как основа взаимоотношений. Превращение «дистанционного показателя» в доминанту педагогического общения резко снижает общий творческий уровень совместной работы педагога и учащихся. Это ведет к утверждению авторитарного принципа в системе взаимоотношений педагога с детьми, который отрицательно сказывается на результатах деятельности. По мнению А.А.Бодалева, демократические формы общения педагога с учащимися положительно сказываются на эффективности учебно-воспитательного процесса, так как они более подвижны, гибки, позволяют постоянно прилаживать к методике воздействия необходимую систему общения, создают социально-психологическое единство педагога и учащихся, необходимое для продуктивной совместной деятельности.

К негативным формам общения относится *общение-устрашение*. Этот стиль общения связан с неумением организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Оно ориентирует детей не на то, что надо делать, а на то, чего делать нельзя, лишает педагогическое общение дружественности, на которой строится взаимопонимание, необходимое для совместной творческой деятельности.

Не менее отрицательную роль в работе с детьми играет и *общение-заигрывание*, связанное с неумением организовать продуктивное педагогическое общение. Появление этого стиля общения вызвано, с одной стороны, стремлением молодого учителя быстро установить контакт с детьми, а с другой стороны, – отсутствием умений и навыков педагогического общения.

Стиль общения непосредственно влияет на атмосферу эмоционального благополучия в коллективе, которая определяет результативность учебно-воспитательной деятельности.

5. Формирование индивидуального стиля общения педагога

Формирование индивидуального стиля общения педагога может осуществляться по следующей схеме.

- Изучение своих личностных особенностей.
- Установление недостатков в личностном общении. Работа по преодолению стеснительности, скованности, негативных наслоений в стиле общения.
- Овладение элементами педагогического общения на основе собственных индивидуальных особенностей.
- Овладение технологией педагогического общения в соответствии со сложившимся стилем общения.
- Закрепление индивидуального стиля общения.

Верно найденный стиль педагогического общения способствует решению целого комплекса задач: во-первых, педагогическое воздействие становится адекватным личности педагога, общение с аудиторией становится приятным, органичным для самого педагога; во-вторых, существенно облегчается процедура налаживания взаимоотношений; в-третьих, повышается эффективность передачи информации, и все это происходит на фоне эмоционального благополучия педагога и учеников на всех этапах общения.

Лекция 6. Профессиональное становление личности будущего педагога

План

1. Проблема профессионального развития личности педагога
2. Личностные особенности учителя и их формирование в процессе профессионального становления студентов

2.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2002.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
3. Зеер Э.Ф. (59)Кристина
4. Поварёнков Ю.П.(162)
5. Зобков В.А.(63)
6. Климов Е.А.(73,74)
7. Шадриков В.Д.
8. Кудрявцев Т.В.(93)
9. Маркова А.К.
10. Дьяченко, Кандыбович
11. Чудновский В.Э.
12. Митина Л.М.

Проблема профессионального развития личности педагога

Изменения, которые происходят с личностью в процессе подготовки, овладения профессиональной деятельностью и ее самостоятельного выполнения, приводят к рассмотрению проблемы становления личности профессионала. Движение личности в пространстве и времени профессионального труда Э.Ф. Зеер называет профессиональным становлением субъекта деятельности [59, С. 160].

По Ю.П. Поваренкову [152], дать адекватную характеристику профессионального становления личности – это значит описать его как системный, непрерывный процесс, который детерминируется различными психическими механизмами. Для того чтобы выявить эти механизмы, необходимо проанализировать профессиональное становление личности, во-первых, как форму социализации и индивидуализации, во-вторых, как часть жизненного пути личности, в-третьих, как специфическую форму развития, в-четвертых, как одну из ведущих форм проявления активности личности. Такой анализ показывает, что процесс становления профессионала – «это сложное полисистемное образование, которое регулируется на основе социальной и индивидуальной детерминации, тесно связано с реальной жизнедеятельностью человека, осуществляется на основе целенаправленной активности человека, включая профессиональное обучение и научение, профессиональное развитие и саморазвитие, профессиональное воспитание и самовоспитание».

Анализ становления профессионала как формы профессионального развития позволяет говорить о его периодизации, о критериях развития, о ведущих формах деятельности, которые обеспечивают профессиональное развитие, о субъективных и объективных факторах развития, о социальной ситуации профессионального развития в целом. [59, С.160]

Е.А.Климов [77] обосновал следующую профессионально ориентированную периодизацию профессионального становления:

Оптаци (12 - 17 лет) – формирование профессионально-педагогических намерений, осознанный выбор профессии на основе учета индивидуально-психологических особенностей.

Профессиональной подготовки (15 - 23 года) – формирование педагогической направленности и системы инженерно-педагогических знаний, умений и навыков, приобретение опыта решения профессионально-педагогических задач.

Профессиональная адаптация (23 - 26 лет) – вхождение в профессию, освоение новой социальной роли, профессиональное самоопределение, формирование социально и профессионально важных качеств, опыта самостоятельного выполнения инженерно-педагогической деятельности.

Первичная профессионализация (25 – 30 лет) – формирование профессиональной позиции, интеграция социальных и профессионально важных качеств и умений в относительно устойчивые констелляции, квалификационное выполнение инженерно-педагогической деятельности.

Вторичная профессионализация, или профессиональное мастерство (от 30 лет до пенсионного возраста) – полная реализация, самоосуществление личности в творческой профессиональной деятельности на основе относительно подвижных интегративных психологических новообразований.

В более поздней периодизации жизненного пути профессионала Е.А.Климов [74] предлагает более подробную группировку фаз:

- оптация — период выбора профессии в учебно-профессиональном заведении;
- адаптация — вхождение в профессию и привыкание к ней;
- фаза интернала — приобретение профессионального опыта;

- мастерство — квалифицированное выполнение трудовой деятельности;
- фаза авторитета — достижение профессионалом высокой квалификации;
- наставничество — передача профессионалом своего опыта.

Т.В. Кудрявцев [93], один из первых отечественных психологов, глубоко исследовавших проблему профессионального становления личности. В качестве критериев выделения стадий он избрал отношение личности к профессии и уровень выполнения деятельности. Им выделены четыре стадии:

- возникновение и формирование профессиональных намерений;
- профессиональное обучение и подготовку к профессиональной деятельности;
- вхождение в профессию, активное ее освоение и нахождение себя в производственном коллективе;
- полную реализацию личности в профессиональном труде.

А.К. Маркова в качестве критерия выделения этапов становления профессионала избрала уровни профессионализма личности. Она выделяет пять уровней и девять этапов:

1. допрофессионализм включает этап первичного ознакомления с профессией;
2. профессионализм состоит из трех этапов: адаптации к профессии, самоактуализации в ней и свободного владения профессией в форме мастерства;
3. суперпрофессионализм также состоит из трех этапов: свободного владения профессией в форме творчества, овладения рядом смежных профессий, творческого самопроектирования себя как личности;
4. непрофессионализм — выполнение труда по профессионально искаженным нормам на фоне деформации личности;

5. послепрофессионализм — завершение профессиональной деятельности.

При выборе будущей профессии, в ходе профессионального обучения и в дальнейшем процессе становления профессионала - на всех этапах развития человека как профессионала он действует в условиях двух групп факторов: объективных и субъективных.

Объективные факторы - это требования, нормы и ограничения, выдвигаемые со стороны профессии к труду, и наличие определенных свойств и особенностей (профессиональных знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств). Субъективные факторы - это имеющиеся у данного, конкретного работника задатки и способности, индивидуально-психологические свойства и особенности, его мотивация и уровень притязаний, самооценка и психологическая защита от ошибок и неудач. Теоретически необходимо, чтобы система объективных профессиональных требований находилась в соответствии, взаимной сообразности с субъективными особенностями и возможностями человека-профессионала. То есть, речь идет о совпадении, если говорить о педагоге, необходимых профессиональных качеств, способностей, умений, предъявляемых профессией человеку, и его реальных качеств, способностей и умений [180].

В концепции педагогического труда А.К. Марковой [119] выделены профессиональные составляющие, необходимые для реализации всех сторон труда учителя, а именно: педагогические и психологические знания, умения, профессиональные позиции и психологические качества учителя. Данные составляющие являются одновременно и необходимыми предпосылками педагогического труда, и важнейшими его новообразованиями. Сформированные в период обучения в педагогическом вузе профессиональные качества, свойства, умения – это и есть необходимые для начала педагогической деятельности предпосылки, дальнейшее развитие которых происходит более активно с началом

самостоятельной педагогической деятельности. Некоторые из этих качеств могут и не найти практического подтверждения в ходе самостоятельной деятельности, другие, напротив, будут развиваться более активно и серьезно.

В психологическом обеспечении профессиональной деятельности ключевая роль отводится этапу профессиональной подготовки [151], который является главным, ведущим в профессиональном становлении высококвалифицированного специалиста; специалиста, способного к творческому отношению к деятельности, к саморазвитию и самосовершенствованию. Именно таких специалистов и призваны готовить высшие учебные заведения.

Формирование компетентного специалиста и воспитание его личности должны строиться как процесс последовательного превращения учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста [82].

Наиболее разработанной периодизацией профессионального развития на этапах обучения в ВУЗе, на наш взгляд, является концепция Ю.П. Поваренкова [151].

С учетом объективного содержания социальной ситуации профессионального развития (ССПР) процесс профессионального развития в педвузе делится на два периода. Первый Ю.П. Поваренков назвал учебно-академическим, и он охватывает 1 - 3 курсы, второй - учебно-профессиональным, он включает конец 3-го, а также 4 и 5 курсы. Специфика СППР первого периода развития заключается в том, что она в прямой или косвенной форме предъявляет требования к уровню фундаментальной подготовки студентов, к способу учебно-познавательной деятельности, к качествам личности студента. Новообразованиями данного периода являются становление личности, преодоление школьной и обретение студенческой идентичности, формирование академической формы учебной деятельности и структуры познавательных способностей,

необходимых для ее реализации, актуализация учебно-познавательной мотивации профессионального развития.

В рамках второго периода ССПР предъявляет к личности и деятельности студента в основном профессиональные требования. Поэтому ведущими новообразованиями этого периода являются актуализация профессиональной мотивации, становление элементов системы профессионально педагогической деятельности и переориентация учебно-академической деятельности на ее формирование, обретение элементов профессиональной идентичности, становление структуры профессионального интеллекта.

Каждый из выделенных периодов делится на ряд фаз, анализ содержания которых раскрывает нормативную специфику принятия ССПР и особенности профессионального развития студентов [151].

Учебно-академический период включает три фазы развития.
Первая фаза охватывает в основном 1 курс обучения в вузе. Для данной фазы характерна самая низкая академическая успеваемость и практически самые высокие показатели идентичности. Преобладают школьная идентичность и школьные формы учебной деятельности. Реальные проблемы профессионального развития маскируются состоянием «эйфории», вызванной высоким уровнем самоуважения в связи с поступлением в вуз. Реальная ССПР осознается студентами слабо и фактически не принимается как руководство к действию.

2-ая фаза (2-ой курс). На этой фазе студент принимает реальную ССПР и скорее всего осознает необходимость изменения своей идентичности и способов учебной деятельности. Этому способствует кризис профессионального развития, который возникает в конце 1-го - начале 2-го курса и свидетельствует об осознании студентами реальных противоречий развития данного периода. Все внимание студентов обращено «вовнутрь» на совершенствование самого себя, что и объясняет

невысокую успеваемость и обученность, которая ниже, чем на первом курсе.

3-я фаза (3-ий курс). На этой фазе все требования ССПР учебно-академического периода в основном студентами реализуются. Об этом свидетельствует резкий рост успеваемости и идентичности. Кризис профессионального развития завершается, студент обретает адекватную идентичность, у него формируется система учебно-академической деятельности, складывается соответствующая структура интеллекта. Можно считать, что на третьем курсе окончательно складывается личность студента как субъекта академического самообразования

Учебно-профессиональный период включает две фазы развития..

Первая фаза - конец 3-го - 4-ый курс. Происходит смена ССПР, но благодаря накопленному опыту и сильной обратной связи в ходе педпрактики она осознается и принимается студентами достаточно быстро. На этой фазе студент переживает второй кризис профессионального развития, острота которого существенно зависит от степени преемственности фундаментальной и профессионально-методической подготовки. Студент вновь обращается к решению задач саморазвития, поиску элементов профессиональной идентичности, формированию системы профессиональной деятельности, перестройке фундаментальных знаний, встраиванию учебно-академической деятельности в структуру профессиональной и т. д. Резкое снижение успеваемости студентов является одним из главных показателей их направленности на саморазвитие.

Вторая фаза - 5 курс. Кризис профессионального развития завершается. У студентов складываются основы профессиональной идентичности, начинает профессионализироваться интеллект, формируется система учебно-профессиональной деятельности, которая в дальнейшем преобразуется в профессиональную. Вместе с тем происходит активизация мотивации жизненного пути, которая способствует росту

тревожности в связи с неопределенностью будущей профессиональной деятельности. Формируется профессиональная готовность, начинается внутренняя работа по подготовке к вступлению в самостоятельную профессиональную жизнь.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [51] выделяют пять видов деятельности, организуемых в рамках учебно-воспитательного процесса в вузе.

I. Учебно-профессиональная деятельность - ведущая деятельность студентов во время плановых занятий (лекций, семинаров, практических и лабораторных занятий, контрольных работ и т.д.), и внеаудиторная деятельность (без непосредственного руководства преподавателя) — самостоятельная работа. [51, С. 147]

II. Самостоятельная работа - многообразные виды индивидуальной и групповой учебной деятельности студентов, осуществляемой без непосредственного руководства преподавателя (или частичного руководства, если самостоятельная работа проводится в аудитории).

Самостоятельная работа имеет большое разностороннее значение: это существенный фактор теоретической и практической подготовки студентов к предстоящей деятельности, формирования необходимых знаний, навыков, умений, нравственных и психологических качеств.

III. Общественная деятельность. Студенты, занимающиеся общественной работой, хорошо понимают ее значение для подготовки к будущей профессии, у них более заметно выражен интерес к ней. Успешное включение студентов в общественную работу обеспечивается изучением их отношения к ней и мотивов этой деятельности. Участие в общественной работе стимулирует организаторские качества, чувства гражданского долга и ответственности, приносит общественное признание [51].

IV. Научная деятельность. Участие в научной работе развивает творческое мышление, инициативу, самостоятельность, умение разбираться в потоках информации и отбирать нужную.

Важнейшими особенностями научной деятельности студента являются подчиненность ее целей учебным; познавательность ее мотивов; способствует формированию профессиональной самостоятельности, способности к творческому решению практических задач после окончания вуза. Научная деятельность также способствует расширению сведений, необходимых для успешного разрешения организаторских, воспитательных и других проблемных ситуаций, с которыми студенты могут столкнуться в будущем. [51, С.147]

V. В период практики и стажировки учебная, общественная и научная деятельность студентов находит свое продолжение непосредственно в условиях их будущего профессионального труда. Во время практики они решают реальные профессиональные задачи, пополняют свои знания, навыки, умения, совершенствуют профессионально важные качества, приобретают опыт руководителей. Вместе с тем практика и стажировка позволяют им уяснить положительные стороны и недостатки в своей профессиональной подготовке, глубже осознать сложность и ответственность обязанностей по своей специальности, значение самостоятельности, умственных, коммуникативных, организаторских и педагогических качеств и способностей.

Развитие деятельности на этапе профессиональной подготовки происходит от учебно-познавательной к учебно-профессиональной и от нее — к реальной профессиональной деятельности. Деятельность студентов на протяжении всей учебы имеет свои специфические особенности: на первом курсе основной упор делается на приобщение к будущей профессии, овладение знаниями, навыками, умениями, качествами специалиста, на вхождение в роль студента. Второй курс —

период интенсивной учебы, трудности адаптации позади, студенты получают широкую подготовку, включены во все формы учебно-воспитательной работы. Третий курс — усиление специализации, активное выполнение профессиональных задач, практика; четвертый и пятый — реальное знакомство с профессиональной ролью, стажировка. [51]

Понятие деятельности студента является интегральным и включает в себя различные ее виды: учебную, научную, общественную, спортивную, трудовую и т.д. Различные виды деятельности студентов (учебная, служебная, общественная и научная) — это общий путь овладения профессией, своего рода средства лучшего освоения будущей профессиональной деятельности, формирования необходимых для этого качеств, знаний, навыков, умений, опыта.

В каждом виде деятельности проявляются в известной мере различные качества, знания, навыки, умения студента. Все они находятся в единстве по воспитательным результатам, совместно формируют его личность, готовность к труду после окончания вуза.

Существующая система профессиональной подготовки видит свою цель в формировании учебно-познавательной деятельности: ее мотивации, способов приобретения и контроля знаний, умений, навыков. На ее освоение и направлены усилия обучаемых. Перспектива высшей школы — в ориентации на такое обучение, при котором акцент с передачи готового знания переносится на развитие творческих способностей, максимальную мобилизацию творческого потенциала каждого студента в овладении учебным материалом, умение применять знания на практике, т.е. превращение его в подлинного субъекта учебно-воспитательного процесса. Решение этой задачи становится возможным при индивидуализации обучения с опорой на самостоятельную работу студента, активные формы обучения: специальные семинарские и практические занятия по интересующим студентов вопросам, дискуссии, моделирование производственных и практических ситуаций, деловые игры и т.д.

Таким образом, студенческий возраст является ведущим в процессе профессионального самоопределения, именно здесь формируется пассивность или активность личности в профессиональном становлении и самоактуализации. В период обучения в вузе формируются важнейшие предпосылки профессиональной деятельности, развиваются профессионально-важные качества и способности, и, что важнее всего, именно в вузе в период практики происходит реальная «встреча» студента со своей будущей профессией, что дает ему возможность более реально оценить свои возможности, способности и правильность своего профессионального выбора.

2. Личностные особенности учителя и их формирование в процессе профессионального становления студентов

Одним из актуальных вопросов современной психологической науки является личностное развитие профессионала. В.Э. Чудновский [212] отмечает, что личностный аспект труда учителя изучен недостаточно. Основное внимание уделяется его деятельности по управлению процессом обучения. Мало изучено соотношение профессиональных и личностных качеств учителя, влияние профессиональной деятельности педагога на процесс развития его личности. Работа педвузов главным образом подчинена задаче подготовки учителя как преподавателя определенной дисциплины. Односторонность профессиональной подготовки будущего учителя – одна из причин разочарования студентов в избранной профессии.

Проблема становления личности учителя имеет широкий психолого-педагогический аспект. В настоящее время эти исследования проводятся по следующим основным направлениям: 1) изучение педагогических способностей; 2) изучение профессионально-значимых качеств личности, необходимых для осуществления педагогической деятельности; 3) изучение педагогической направленности.

Центральным звеном педагогической деятельности выступает личность учителя как носителя педагогических способностей, педагогического мышления, педагогического сознания.

Педагогические способности, по мнению Н.В. Кузьминой, - это индивидуальные устойчивые свойства личности, состоящие в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда и созданию продуктивных моделей формирования искомых качеств в личности испытуемого [101].

В последнее время в психолого-педагогической литературе [82, 101, 119, 127 и др.] с некоторыми вариациями к педагогическим способностям относят: коммуникативные, дидактические, организаторские, конструктивные, гностические, прогностические, перцептивные, экспрессивные.

Таким образом, высокий уровень развития педагогических способностей является залогом успешной педагогической деятельности, однако не менее важным компонентом личности учителя являются профессионально важные и профессионально значимые качества.

В психолого-педагогических исследованиях выделены следующие профессионально значимые личностные качества учителя: педагогическая направленность, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическая рефлексия, педагогический такт, которые составляют центральный уровень структурно-иерархической модели личности учителя. Каждое из этих качеств можно рассматривать как комбинацию более элементарных и частных личностных свойств, формируемых в деятельности и общении и в той или иной степени зависящих от наследственных задатков.

Качества личности педагога могут содействовать или препятствовать продуктивному решению педагогических задач, т.е. достижению искомого результата. Это и позволяет говорить о профессионализме учителя. Профессиональное мастерство в педагогической деятельности возможно

лишь при наличии определенных личностных качеств и специфической направленности всех психических процессов и свойств. Их развитие и интеграция в процессе профессионального становления приводят к формированию системы профессионально важных качеств. Это сложный и динамический процесс образования функциональных и операционных действий на основе психологических свойств индивида. В процессе освоения и выполнения деятельности психологические качества постепенно профессионализируются, образуя самостоятельную подструктуру.

Исходя из положения, что личность учителя является важнейшим фактором, влияющим на эффективность педагогического труда, можно говорить о том, что обучение будущих педагогов должно быть направлено на развитие педагогической мотивации, творческого потенциала, коммуникативности и других свойств и качеств личности. А также в процессе становления профессионала важное место должно быть отведено развитию умений самопознания своих профессионально-важных качеств.

В.Д. Шадриков [214] под профессионально важными качествами понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. К профессионально важным качествам он относит также и способности.

Таким образом, профессионально важные качества — это психологические качества личности, определяющие продуктивность (производительность, качество, результативность и др.) деятельности. Они многофункциональны и вместе с тем каждая профессия имеет свой ансамбль этих качеств.

Профессионально важные качества (ПВК) учителя имеют как объективную, так и субъективную направленность. ПВК учителя проявляются на субъект-объектном уровне и оказывают влияние на успешность освоения и эффективность педагогической деятельности [139].

К профессионально важным качествам учителя, характеризующим его с объективно-психологической стороны, следует отнести: организованность и дисциплинированность, общительность и гуманность, познавательную и творческую активность, склонность к научно-исследовательской деятельности; характеризующим с субъективной стороны: мотивацию, целеполагание, самооценку и качества личности, характеризующие её с интеллектуальной, нравственной, коммуникативной, эмоционально-волевой сторон. Эти качества активно проявляются в ситуации урока, оказывая влияние на процесс обучения, воспитания, развития и саморазвития учащихся, а также на процесс саморазвитие и самосовершенствование самого учителя.

К числу важнейших профессионально-педагогических качеств относится мышление [173]. Специфические особенности педагогического мышления предопределяются содержательной стороной педагогической деятельности: мышление актуализируется в процессе решения задач, которые возникают в многообразных педагогических ситуациях, оно всегда осуществляется на фоне оперирования образами динамических объектов и отличается подвижностью, гибкостью и эмоциональностью. Педагогическая деятельность устанавливает те или иные отношения между людьми, поэтому в ней теоретические задачи тесно переплетены с практическими, а это значит, что педагогическое мышление носит теоретико-практический характер.

В научной литературе указывается на то, что важнейшими свойствами личности учителя, которые актуализируются в творческой деятельности, являются имажитивные свойства – хорошо развитое воображение, характеризуемое обычно как процесс создания новых чувственных и мыслительных образов.

Многие исследователи считают воображение необходимым личностным качеством учителя, особо важным для его педагогической деятельности, так как воображение является основой творчества, а

педагогическая деятельность рассматривается как деятельность творческая, в которой сочетаются элементы творчества научного и художественного. Различные аспекты педагогического творчества рассмотрены в работах В.И.Загвязинского, В.А.Кан-Калика, В.В.Краевского, Ю.Н.Кулюткина, Я.А.Пономарева, М.М.Поташника, Г.С.Сухобской и др.

Большинство ведущих ученых (Кузьмина Н.В., Гоноболин Ф.Н. Абдулина О.А.) рассматривают воображение как специфическую способность, необходимую учителям. В данном случае применяется термин «педагогическое воображение».

Профессионально важными характеристиками воли учителя являются смелость, самостоятельность, самообладание, целеустремленность, твердость, решительность, настойчивость, требовательность и дисциплинированность. Они находятся в прямой зависимости от силы стремлений и желаний, от значительности целей, которые ставит перед собою человек.

Несмотря на разные акценты, расставляемые авторами при построении структуры личности учителя, все исследователи выделяют в качестве главной характеристики личности учителя ее направленность.

В фундаментальных трудах Л.И.Божович, В.С.Мерлина, К.К.Платонова убедительно показано, что системообразующим фактором личности является направленность. Направленность характеризуется системой доминирующих потребностей и мотивов. Отдельные авторы в состав направленности включают также отношения, ценностные ориентации и установки.

В настоящее время можно выделить три направления в исследовании сущности и структуры педагогической направленности: эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя, склонность заниматься видами деятельности, воплощающими специфику данной профессии (Кузьмина Н.В, Зимичева А.М. и др.); профессионально-значимое качество

личности учителя или компонент педагогических способностей (Гоноболин Ф.Н, Щербаков А.И. Слостенин В.А. Леонтьев А.Н. Бодалев А.А. и др.); рефлексивное управление развитием учащихся (Кулюткин Ю.Н. Сухобская Г.С. и др.).

В более широком аспекте (в плане интегральной характеристики труда) направленность определяется как система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности учителя, побуждающих учителя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении. В более узком смысле педагогическая направленность определяется как профессионально-значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие.

Иерархическая структура педагогической направленности учителя может быть представлена следующим образом:

- направленность на ребенка (и других людей), связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности;
- направленность на самосовершенствование и самоактуализацию в сфере педагогического труда;
- направленность на предметную сторону профессии учителя (содержание учебного предмета).

Психологическим условием развития педагогической направленности является осознание учителем ведущего мотива собственного поведения, деятельности, общения и необходимости его изменения. Динамика педагогической направленности определяется перестройкой мотивационной структуры личности с предметной направленности на гуманистическую.

Одной из подструктур личности субъекта педагогической деятельности по Э.Ф. Зееру является профессиональная компетентность.

Под профессиональной компетентностью понимают совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности.

Система педагогических знаний включает в себя ведущие идеи, понятия, основополагающие факты, законы. Эти знания применяются и реализуются в практической деятельности учителя. Особенно основательно учитель должен владеть той наукой, которую он преподает. Глубоко и сознательно усвоенные знания о воспитании, образовании и обучении составляют не только фонд теоретических знаний, но и становятся основой формирования педагогических умений и навыков. Основными группами педагогических навыков являются: дидактические навыки по организации учебного процесса и руководству познавательной деятельностью школьников; навыки по проведению внеклассной воспитательной работы с учащимися и руководству их самовоспитанием; методические навыки по изучению и обобщению передового педагогического опыта, анализу и обобщению личного опыта; навыки в области самообразовательной работы.

Н.В. Кузьмина, Л.Ф. Спирин, М.Л. Фрумкин и некоторые другие исследователи выделяют пять групп педагогических умений: конструктивные, коммуникативные, гностические, организаторские, прикладные.

На основе перечисленных педагогических знаний, умений и навыков Э.Ф. Зеер определяет основные компоненты профессиональной компетентности:

- 1) социально-правовая компетентность — знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения;
- 2) специальная компетентность — подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать

результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;

- 3) персональная компетентность — способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализации себя в профессиональном труде;
- 4) аутокомпетентность — адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкции.

А.К. Маркова выделяет еще один вид компетентности — экстремальную профессиональную компетентность, т.е. способность действовать во внезапно усложнившихся условиях. В числе интегральных характеристик личности учителя, объединяющих в себе многообразные ее свойства, А.К.Маркова выделяет профессиональное педагогическое самосознание учителя и творческий потенциал педагога.

Образование в вузе призвано обеспечить формирование специалиста с такими качествами, которые соответствовали бы современным требованиям школы. И развитие творческого потенциала будущих учителей – одна из важнейших задач, стоящих перед современным высшим педагогическим образованием.

Таким образом, можно отметить, что в современной психолого-педагогической литературе отражены основные направления исследования личности педагога, а именно: изучение профессионально-значимых свойств и профессионально важных качеств; изучение направленности личности учителя; самосознания педагога; творчества учителя и ряд других.

Анализ литературы показывает, что, несмотря на многочисленные работы, посвященные изучению профессионально важных качеств личности учителя, влияние личностных особенностей на педагогическую деятельность учителя-предметника еще остается недостаточно изученным. В литературе не находят отражение специфические особенности личности

учителей разных специальностей, однако отсутствует четкое представление об их взаимосвязях и влиянии на профессионализм предметников.

Одно из направлений изучения личности учителя связано с проблемой индивидуального стиля педагогической деятельности.

Впервые понятие «стиль» использовал А. Адлер для объяснения индивидуального своеобразия жизненного пути личности. Он рассматривал его как совокупность особенностей поведения человека, способствующих компенсации его индивидуальных дефектов.

В отечественной психологии понятие «стиль» применяется для понимания взаимоотношения объективных требований деятельности и свойств личности (В.С Мерлин).

Индивидуальный стиль есть индивидуально-своеобразная система психологических средств (ориентировочных, исполнительных и контрольных операций), к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей типологически обусловленной индивидуальности с внешними условиями деятельности (Е.А. Климов, В.С. Мерлин).

Индивидуальный стиль – это характерное для данного учителя устойчивое сочетание задач, средств и способов педагогической деятельности и общения, а также более частные особенности, такие, например, как ритм работы, определяемый психофизиологическими особенностями и прошлым опытом. Учитель имеет право на реализацию своего индивидуального почерка в работе, при этом главным аргументом в пользу его индивидуальной манеры будет умственное и личностное развитие его учеников. Оптимальный индивидуальный стиль обеспечивает наибольший результат при минимальных затратах сил и времени. Поскольку индивидуальный стиль определяется соотношением задач и способов деятельности, то он может меняться.

Были выделены следующие функции индивидуальных стилей: 1) системообразующая (В.С. Мерлин), 2) регулирующая (Б.П. Бояринцев), 3) приспособительная (В.В. Белоус).

З.Н. Вяткина разработала типологию индивидуального стиля в соответствии с четырехкомпонентной структурой педагогической деятельности. Она выделила три индивидуальных стиля деятельности учителя: организаторско-коммуникативный, конструктивно-организаторский и конструктивно-коммуникативный.

Типология стилей деятельности учителя на основе содержательных, динамических и результативных характеристик его деятельности была дана в работах А.К. Марковой и Л.Я. Никоновой [119]. Ими были выделены следующие типы индивидуальных стилей педагогической деятельности учителя: эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС), эмоционально-методичный (ЭМС), рассуждающе-импровизационный (РИС), рассуждающе-методический стили (РМС).

Было установлено, что личность учителя целостно включена в регуляцию педагогическим общением: 90% личностных свойств связаны с объективно-психологическими проявлениями общения. Среди них черты, характеризующие все основные сферы личности: морально-нравственную, интеллектуальную, коммуникативную, эмоционально-волевую (О.В. Дашкевич [50], Т.М. Тихолаз [201]).

Обобщая исследования, посвященные анализу труда учителя и особенностей личности и педагогической деятельности, можно отметить, что данный вопрос достаточно подробно изучен и освещен в литературе. Хорошо изучены компоненты педагогической деятельности, их структура и содержание. Однако остается не затронутым вопрос специфики педагогической деятельности в связи с особенностями преподаваемого предмета.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Ситуации выборов для изучения мотивов учебной деятельности школьников (А.К.Маркова)

1. Выбор для предлагаемых учебных предметов и внешкольных занятий.
2. Выбор учебных заданий разного уровня (репродуктивных и продуктивных, проблемных).
3. Выбор из решенных задач разной трудности некоторых наиболее понравившихся.
4. Выбор из трех видов деятельности (учебных предметов или заданий) той, которая понравилась ученику более или менее всего.
5. Выбор из двух заданий, где в одном варианте надо находить несколько способов решения задач, а в другом варианте - быстро получить результат.
6. Выбор занятий в одной из трех групп, где учат:
 - сопоставлению нескольких способов решения;
 - быстрому решению;
 - красивому оформлению работы.
7. Выбор в ситуации с ограниченными условиями, например, при наличии объективного дефицита времени, когда ученику дается меньше времени на решение задач, и субъективного дефицита, когда времени столько же, но школьнику говорится, что времени дается меньше.
8. Выбор в условиях попарного сравнения, когда, например, каждый учебный предмет попарно сравнивается с каждым и делает выбор.
9. Инструкция к названным приемам выбора может носить отвлекающий характер, чтобы маскировать подлинную цель проверки (например, отметкой оценивается быстрота выбора, а не его характер).
10. Возврат к способу решения после получения правильного результата. Ученикам предлагается решить задачу. После того, как они ее решили, им дают свободное время с инструкцией: «Можете заниматься либо этой задачей, либо чем-нибудь другим». Если после получения правильного результата ученики возвращаются к анализу задачи и поиску других способов решения, то можно говорить о наличии у них учебно-познавательных мотивов.
11. Выбор в ситуации конфликта между познавательным и социальным мотивами. Например, школьнику предлагается выбрать партнера для совместного выполнения задания. Им может стать друг испытуемого, не проявивший способностей к выполнению этого задания, либо неприятный испытуемому человек, но хорошо справляющийся с этим заданием. Выбор отражает предпочтение познавательного мотива (мотив достижения) либо социального (мотив желательности общения - аффилиации).

Приложение 2

Приемы изучения целеполагания школьников в учении (А.К.Маркова, О.А.Чувакова)

Прием «возвращение к прерванному заданию и его возобновление».
Варианты:

- в конце урока учитель дает задание, которое дети заведомо не успевают выполнить до звонка. Учитель, не выражая своего отношения к завершению задания, говорит ученикам, что урок окончен, и они могут заниматься, чем хотят. Наблюдения показывают, что одни дети бросают неоконченное задание и переключаются на другие занятия, другие же стремятся выполнить задание до конца, третьи ведут себя неуверенно;
- учитель прерывает решение, уходит из класса, а через некоторое время возвращается и изучает, кто из детей продолжил решение. В других вариантах задание не завершается после возвращения учителя и школьникам не дается специального задания закончить его дома, а на следующий день учитель изучает, кто сделал это по своему побуждению;
- учитель дает трудное задание, которое остается незавершенным по причине его недоступности. Учитель обучает его выполнению и затем изучает, возвращается ли ученик к исходному нерешенному заданию без напоминания взрослого.

Прием «выполнение надоевшей деятельности» («психическое насыщение»). Ученикам предлагается выполнять однообразную деятельность (ставить точки в кружки, решать однотипные задачи); при этом дается полусвободная инструкция: «Можешь сделать столько, сколько хочешь, и практически когда захочешь». У большинства детей «психическое насыщение» протекает в виде уменьшения объема работы, отвлечения, перерыва, вариаций в деятельности. В этих условиях безграничность цели не дает удовлетворения школьникам в ходе работы. На втором этапе дается ограничительная цель: сегодня сделать столько-то, больше не нужно. Наличие ограничительной цели (указание объема работы) вызывает желание учащихся выполнять дело до конца и закончить трудную монотонную работу. Ограничительная цель действует лучше, если она вводится до того, как у ребенка возникает намерение бросить работу, или в начале работы. Если этого не делать, то «психическое насыщение» входит в конфликт с желанием выполнить инструкцию взрослого, возникает отрицательное отношение. В условиях школы представляется возможным применение учителем подобного приема для изучения и формирования целеполагания у школьников в условиях монотонной учебной работы.

Прием «поведение в ситуациях разной степени обязательности». Его можно начать с наблюдения за поведением ученика в обязательной ситуации, например, после уроков или же на последнем уроке разрешается позаниматься любым предметом, это означает добровольный отказ от отдыха). Может применяться наблюдение за поведением школьника на перемене, поведением учеников в ситуации «изучайте, но вас могут и не спросить», при решении необязательных задач дома, поведением в разных сочетаниях обстоятельств («необходимо - возможно - желательно для

меня)). В ситуациях необязательного выполнения при несформированности целеполагания учащиеся пропускают занятия, не задерживаются на перемене, отбирают из материалов самые несложные, выполняют не все задания.

Прием «выбор задач разной трудности и обоснование этого выбора» (задачи учитель может подбирать по своему учебному предмету).

Прием «постановка в ситуацию со скрытыми возможностями». Ученик подчас сам выходит за пределы учебной ситуации, ставя самостоятельные задачи и беря повышенные задания по своей инициативе, Это выражается в обращениях к учителю с просьбой об усложнении заданий, с предложением взять на себя дополнительную работу и т.д. Инициатива в ходе учения - это выход за пределы заданного уровня трудности задания, увеличение количества решаемых задач по сравнению с заданными, увеличение времени и продолжительности добровольных заданий и т.д. Хорошей экспериментальной моделью для выявления инициативы, постановки новых целей является методика Д.Н. Богоявленской, когда ученика включают в «двухслойную» ситуацию, где первая задача достаточно сложна, но доступна, а вторая задача замаскирована и для ее выявления ученику надо проявить собственную инициативу, причем обнаружение скрытой задачи не является необходимым для выполнения конкретного задания. Подбор такого типа задач возможен в рамках учебного предмета. При выполнении этих задач учитель фиксирует время от решения первой задачи до обнаружения второй, изучает характер этой стимулированной извне познавательной деятельности, зависимость инициативы школьника в учении от внешних факторов – соревнования, отметки.

Прием «выбор легких и трудных задач после правильного (неправильного) решения предыдущей задачи». При выполнении этого задания могут иметь место варианты, когда свои успехи и неудачи дети объясняют либо объективными обстоятельствами, либо своим умением или неумением. Целевое расхождение определяется инструкцией: «Укажи, какое ты выберешь задание, и если более сложное, то, на сколько задач больше ты решишь». С возрастом целевое расхождение уменьшается, но наблюдается отсутствие жесткой связи между новой целью и предыдущим успехом.

Прием «отношение к сверх трудной задаче». В учебной работе для таких заданий может быть использована работа школьников с непрограммным материалом: задачи с избыточными числовыми данными и численно выраженными существенными данными; неполные задачи; задачи, в которых условия и вопрос выражены в графической схеме, краткой записью; задачи с неоднозначно сформулированными или противоречивым вопросом.

Прием «нерешаемые задачи». Нерешаемая задача может предъявляться в виде наглядного материала (кубиков с картинками, кубиков Кооса), на материале учебных задач, например, поиск несуществующего города на

карте. Общий ход задания таков, что первая задача, предъявляемая ученику, должна решаться легко, вторая - труднее, третья - не решаться вообще. При этом учитель изучает реакцию детей, которые могут быть следующими: учащиеся в неуспехе обвиняют себя, учащиеся в неуспехе обвиняют экспериментатора и обстоятельства, учащиеся указывают объективную причину неуспеха.

Прием «реакция на ошибку». О характере целеполагания в учебной работе свидетельствует и отношение ученика к ошибке. Правильной реакцией на ошибки, трудности и неуспех в деятельности является самостоятельное обнаружение ошибочности своих действий, сосредоточение на исправлении и дальнейшем выполнении задания с обращением за помощью к взрослому. Менее адекватной реакцией будет потеря интереса при первом затруднении: уход от выполнения задания в форме молчания, отказа от дальнейшего выполнения при понимании учеником своего неумения выполнить задание; активный уход от выполнения задания в форме пререкания со взрослым; эмоциональный уход от выполнения задания в виде плача, смеха; дезорганизация деятельности, проявляющаяся на фоне стремления довести задание до конца посредством хаотичного перебора вариантов, что препятствует ориентировке и правильному выполнению задания. Чтобы выявить объективную причину ошибки и ее характер, учитель может попросить ученика рассуждать вслух, выполнять работу частями, полностью повторять выполнение задания в целом. Готовность ученика к анализу ошибки говорит о наличии у него стремления к самостоятельности и осознанности в постановке цели.

Прием «поведение в условиях помех и препятствий». Ученику дается задание на время; в помощь ему выделяют двух помощников, один из которых присутствует пассивно и безучастно, другой мешает ребенку, давая ненужные советы, отвлекая насмешками и критическими замечаниями.

Другие варианты задания: представьте, что вы готовитесь к экзамену и полностью включились в работу; в комнату входит человек и спрашивает, не возражаете ли вы, если он с вами поговорит. Каково ваше поведение в этой воображаемой ситуации? Еще один вариант: ученику показывают серию рисунков, где один персонаж каким-то образом срывает планы другого. Что мог бы ответить ученик на подобные действия человека?

При столкновении с препятствием, помехой ученик может вести себя по-разному: обнаруживает неспособность выполнять действия, когда деятельность блокируется; преодолевает препятствия, обходит их; ищет замещающую цель; уходит из ситуации. Чем ниже уровень целеполагания и меньше возраст, тем больше возможности достижения цели в условиях помех и избежания деятельности.

Приложение 3

Незавершенные рассказы на школьные темы для изучения эмоциональной окраски переживания школьной ситуации

(А.К.Маркова, О.И.Павлюк)

Учащимся дается задание (фронтально и письменно) завершить несколько незаконченных рассказов на темы разных типичных ситуаций из жизни. Суть предлагаемых ситуаций, начинающих рассказы, сводится к следующему:

- неожиданный вызов к доске;
- выбор трудного или легкого варианта контрольной работы;
- интересная проблема на уроке;
- ослабленный контроль учителя за работой ученика у доски;
- проверка и оценка учеником своих знаний перед ответом;
- контроль за своей работой и оценка ее учеником после ответа у доски;
- выбор ученика между кратким изложением сути доклада и неполным, но иллюстрированным изложением в связи с ограничением времени доклада.

Конкретные варианты рассказов. (Примеры)

Ученика неожиданно вызвали к доске решать трудную задачу...

В классе самостоятельная работа. Учитель предложил ребятам выбрать один из трех вариантов задания. Первый вариант был довольно легким: каждый мог выполнить его, если внимательно читал учебник. Второй вариант был непростым: требовал эрудиции, смекалки, его нельзя было решать обычным способом. Третий вариант был развлекательным. Учитель отметил, что оценка будет ставиться за правильность выполнения задания независимо от того, какой вариант был выбран учеником.

Проблема, которую разбирали на уроке, была особенно интересной, и урок начался необычно.

Ученик, отвечающий у доски, внимательно следил за реакцией учительницы. Она кивала, подтверждая правильность его слов, а одна раз даже отметила: «Очень хорошо!» Когда ученик писал на доске письменную работу, он также смотрел на учительницу, ожидал одобрения, но увидел что она отвлеклась, и следила за дисциплиной в классе.

Ученик еще раз взвесил, все ли он знает и помнит, удастся ли справиться с этим заданием. Он поднял руку, но чувствовал ли он уверенность?

Выполнить задание учителя можно было в три этапа: сначала вспомнить все, что касалось данной темы, затем сопоставить условия и проанализировать их и, наконец, сделать вывод. Один из учеников вызвался отвечать. На каждом этапе он проверял и оценивал свою работу. Вариант: после ответа ученик сел на место и, ожидая оценки, еще раз вспомнил, о чем он говорил. Ну что же, сам он так оценивал свой ответ...

До конца урока оставалось 5 минут, а в докладе ученика было много интересных примеров, рисунков. Конечно, они не очень нужны для раскрытия содержания доклада, он просто подобрал их, чтобы было

интереснее. Что же делать: раскрыть тему, исключив части иллюстративно-развлекательного материала, или читать весь доклад, но раскрыть только часть темы.

После завершения школьником этих рассказов они могут быть прочитаны и проанализированы учителем. Так, если ученик часто употребляет выражение с обозначением эмоций, то можно предполагать достаточно высокую насыщенность эмоционального отношения к этой ситуации. Если ученик употребляет сильные и яркие выражения («очень» и др.), то можно говорить о достаточно высокой интенсивности эмоций, а если выражения типа «чуть-чуть», «немного» - то о слабой интенсивности эмоций. В такого рода рассказах обычно видно также преобладание положительной или отрицательной эмоциональной окраски переживания данной школьной ситуации.

Приложение 4

Приемы изучения состояния учебной деятельности школьников (А.К.Маркова)

Прием «переход от ситуации затруднения к постановке учебной задачи» и его вариант «маскировка учебной задачи в практической» служат выявлению процесса первичного осознания учеником учебной задачи и ее формирования им.

Прием «выполнение задания по инструкции с ограничениями» выявляет понимание и принятие учебных задач. (Продолжай узор на строке, но в каждую третью фигуру включай свой элемент»; «Решай предлагаемые задачи, но некоторые пропусти, так как за каждую нечетную задачу, начиная с пятой, будет начисляться штрафное очко»)

Последующие приемы выявляют различие школьниками способа решения и результата, сформированность действия анализа, осознанность способа работы (приемы 3-8).

Прием «неполное задание»: ученику показывают пример без знаков, задачу с недостающими данными и дают задание восстановить их.

Прием «кратковременное предъявление задания» (достаточное для его однократного прочтения): ученику предлагается на основе краткого ознакомления сказать, как он понял условие задачи и как ее будет решать.

Прием «дезавтоматизации»: здесь доведенные ранее до навыка действия вновь возвращаются на этап осознания. После решения простейшего примера «Два умножить на два - будет четыре» ученику предлагается на спичках показать, как он решал.

Прием «отвлекающая или провокационная форма предъявления задания или инструкции (например, определи подлежащее в предложении «Лыжи для зимнего спорта сделали школьники» и т.п.). Здесь проверяется устойчивость усвоенных ранее способов работы.

Прием «угадывание неизвестного предмета из школьной жизни»: ученику предлагается определить при помощи вопросов предмет, загаданный взрослым; при этом выявляется хаотичный или

систематический перебор способов, поиск рационального способа угадывания.

Прием «оцени ответ, не решая задачу вслух»: ученику предлагается на выбор несколько ответов задачи и задание оценить правильность одного из ответов, выявляется наличие учебных действий «в уме», степень их осознанности.

Приемы 9-14 используются для выполнения обобщенности способов учебной работы.

Прием «обобщение с места»: ученику дается задача и выясняется, может ли он на основе анализа ее данных найти обобщенный принцип ее решения к другим задачам подобного типа.

Прием «классификация задач по способу после их решения»: ученику предлагается решить несколько специально подобранных задач, среди которых есть две похожие по внешнему оформлению и две похожие по способу решения; придумать к заданной задаче другие, сходные с ней по внешнему виду и по способу решения; в предлагаемой группе предметов объединить те, которые сходны по внешнему виду, и те, которые близки по способу изготовления.

Прием «от предмета к модели и обратно»; «Закодируй содержание рассказа в значках (знаковый диктант) и по этим значкам придумай новый рассказ. Эти задания выявляют обобщенность способа моделирования и допускают варианты, когда средства моделирования сужаются («слепой вариант») либо игровое поле расширяется. Действие моделирования может изучаться также на материале владения школьниками «малыми языками» (дорожные знаки, азбука Морзе, нотная грамота).

Прием «модификация формы предъявления задания» выявляет вариативность, гибкость способа работы. Могут изменяться сюжет и цифровые данные задачи, формулировка условия, вводятся новые условия и т.д.

Прием «быстрое переключение с одного вида задания на другой», например, задание на сложение и вычитание, устное и письменное и другие или такой вариант: «Произвести классификацию этой группы предметов сначала по одному основанию, затем по другому».

Практическую направленность способа работы выявляет прием «стройка без чертежа»: вначале ученику дается задача на геометрическом материале, затем - задача на строительство дома, аналогичная предыдущей, но замаскированная тем, что в ней нет геометрического чертежа дома.

Приемы 15-18 используются для выявления самоконтроля и самооценки школьников.

15. Прием «разноцветные поправки»: школьникам дается задание написать изложение. После изложения им говорится, что есть возможность сделать поправки (карандашом синего цвета), причем наличие или отсутствие поправок не будет сказываться на отметке. На следующий день сообщается, что есть возможность еще раз вернуться к тексту и улучшить

его (поправки карандашом зеленого цвета). Сопоставление поправок по ходу работы ручкой и разноцветных карандашей после работы, в том числе отсроченных, позволяет выявить разные формы самоконтроля, свидетельствует о потребности ученика в улучшении своей работы.

16. Прием «самоконтроль по собственной инициативе»: ученики выполняют задание, затем эти листки собираются (якобы для оценивания) и копируются. После этого листки вновь раздаются «для их самоанализа» и вновь собираются. При этом изучается, делают ли учащиеся по собственному почину поправки в своей работе.

17. Адекватность самооценки выявляется приемом «выбор задач любой трудности, но доступных для решений»: ученикам предлагается выбрать задачи в соответствии со своими возможностями, решить их и после решения еще раз оценить свои возможности. Дифференцированность самооценки выявляется по тому, может ли ученик выделить и назвать наиболее сильные и слабые стороны своей работы.

18. Осознанность и обоснованность самооценки выявляется приемом «неоконченные предложения». Можно предложить школьникам закончить следующие предложения: «Это задание (учебный предмет) не вызывает у меня затруднений. Я так думаю, потому, что ...»; «Эту задачу можно решить несколькими способами. Я так думаю, потому что...»

Приложение 5

Примерная схема изучения личности учащегося

1. Общие данные.

Ф.И.О. ученика, дата рождения, класс, общее физическое развитие, состояние здоровья, условия жизни и быта в семье. Взаимоотношения членов семьи. Правильность основной линии семейного воспитания.

Взаимоотношения с коллективом и отношение к школе:

- общая характеристика класса (развитие учащихся, воспитанность, традиции и требования классного коллектива);
- положение в коллективе (пользуется ли любовью, авторитетом, чем это определяется);
- отношение к одноклассникам (любит их, равнодушен, не любит, дорожит ли мнением коллектива, с кем дружит и на чем основана дружба, бывают ли конфликты с ребятами, в чем причина);
- доволен ли своим положением в коллективе и какое положение хотел бы занять?
- дорожит ли пребыванием в школе (что особенно ценит в ней)?
- отношение к воспитателям и учителям (есть ли контакт, любит, уважает их)?

Учение:

- успеваемость (преобладающие отметки, одинаково ли успевает по разным предметам)? Уровень знаний;
- кругозор, начитанность;

- развитие речи (ее образность, эмоциональность, запас слов, умение выразить свою мысль письменно и устно);
- интерес к знаниям и отношение к учению (с интересом ли учится, к каким предметам проявляет склонность, как относится к отметке, похвале и порицанию учителей, родителей), основной мотив учебной деятельности;
- способность к учению:
 - особенности внимания (степень развития произвольного внимания, его сосредоточенность, устойчивость, распределенность);
 - осмысленность восприятия учебного материала, быстрота осмысления;
 - уровень и характер развития преднамеренной и осмысленной памяти (заучивает механически или осмыслено, владеет ли приемами преднамеренного запоминания, каковы быстрота и прочность запоминания, а также легкость воспроизведения, индивидуальные особенности памяти);
 - развитие мышления (отличает ли существенные и второстепенные признаки предметов и явлений, каков уровень усвоения общих и абстрактных понятий, умеет ли сравнивать, обобщать, делать самостоятельные выводы, быстро ли находит пути решения);
 - развитие воображения (богатство творческого воображения в различных видах учебной деятельности);
 - старательность в учебной работе;
 - умение учиться (соблюдение режима дня, организованность, может ли самостоятельно работать над книгой, заучивать материал, контролировать себя, составлять планы, конспекты и пр.)?

Труд (уроки труда, общественно-полезный труд в школе и дома):

- отношение к труду (уважает или относится пренебрежительно, заинтересован в общественной пользе своей работы, любит ли трудиться и что именно привлекает ученика: процесс труда, сделанная вещь или овладение определенными навыками);
- имеет ли трудовые навыки и умения, легко ли их приобретает?
- организованность и дисциплинированность в труде;
- есть ли привычка к длительным трудовым усилиям?
- какие виды труда предпочитает?

Направленность личности и специальные способности:

- интересы (перечислить все, чем интересуется учащийся, отметить характер интересов с точки зрения их глубины и активности, если ученик не просто проявляет интерес к какой-либо области знаний и деятельности, но и серьезно ею занимается, подробно осветить, любит

ли читать и что читать: художественную, научно-популярную или преимущественно развлекательную литературу);

- убеждения, мечты, идеалы школьника. Наблюдается ли доминирование тех или иных мотивов в его поведении?
- есть ли особые способности к какой-нибудь деятельности (к музыке, рисованию, артистические и т.д.) и в чем они проявляются?
- о чем мечтает и что намеревается делать в будущем (отмечать в характеристике ученика начиная с VI класса).

Дисциплинированность:

- общая характеристика поведения (ведет себя спокойно, сдержанно или проявляет излишнюю подвижность, непоседливость);
- выполнение школьного режима (соблюдает режим, нарушает намеренно, по небрежности: не успевает уложиться в отведенное время)
- выполнение требований взрослых (охотно или принужденно, часто ли отказывается выполнять их и какие именно), отметить наиболее типичные нарушения дисциплины.

Особенности характера и темперамента:

- ярко выраженные положительные и отрицательные черты характера:
- черты направленности личности (по отношению к людям, учебе, труду, самому себе, чуткость, доброта, коллективизм, эгоизм, черствость, добросовестность, зазнайство, скромность и т.д.);
- волевые черты характера (настойчивость, самостоятельность, упрямство, легкая внушаемость и т.д.);
- выражение особенностей темперамента (в эмоциональной сфере, работоспособности, подвижности, общительности);
- преобладающее настроение (веселое, грустное, подавленное, его устойчивость). Чем вызывается смена настроения?

Общие психолого-педагогические выводы:

- основные достоинства и недостатки формирующейся личности учащегося. Определить уровень его умственного развития (низкий, средний, высокий) и нравственной воспитанности. Причины (внутренние и внешние) имеющихся недостатков (условия семейного воспитания, болезни, отсутствие определенных способностей, навыков работы и т.д.);
- определение важнейших психолого-педагогических задач, стоящих перед учителем, пути дальнейшей воспитательной работы со школьником.

Для характеристики личности с точки зрения ее организаторских возможностей можно воспользоваться специальной картой или примерной схемой. Она может быть применена для получения независимых характеристик - объективных суждений о человеке - при исследовании организаторских способностей членов группы.

Мотивационно-самооценочный опросник (МСО) (В.А. Зобков)

С помощью данной методики возможно получить индивидуальные характеристики личности учащегося, участвующие в психической регуляции их деятельности и поведения.

Цель МСО – выявление ведущих компонентов личности, участвующих в психической регуляции деятельности и поведения – доминирующей мотивации (деловой коллективистской или лично-престижной) и самооценке (адекватной, адекватно высокой, адекватно низкой, с тенденцией к завышению, с тенденцией к занижению, заниженной, завышенной, несформированной, несформированной с тенденцией к занижению, несформированной с тенденцией к завышению).

Деловая коллективистская мотивация – это опредмеченное побуждение, предметом которого выступают ценности, объективные цели, условия, средства учебной деятельности как одного из общественных видов деятельности. Предметное содержание мотивации отражено в сознании в виде «личностных смыслов» и проявляется в деятельности в виде познавательной активности, самостоятельности, инициативности и других позитивных качеств личности.

Лично-престижная мотивация – это опредмеченное побуждение, предметом которого является личное самоутверждение средствами учебной деятельности. Реальные ценности учебной деятельности в данном случае отражаются в сознании учащихся в субъективно-неадекватной форме в качестве средств лично-престижного самоутверждения.

В опросник включены суждения, адресованные к мотивации и самооценке учащегося. Ответы на каждое суждение, заносятся в специальный бланк ответов, в котором имеются три варианта ответов:

- а) да, это качество проявляется, совершенно согласен;
- б) сомневаюсь в ответе, т.е. данное качество проявляется недостаточно четко;
- в) нет, это качество отсутствует, совершенно не согласен с этим.

Инструкция. Перед вами опросник, содержащий различные суждения и бланк ответов, в котором предусмотрено три варианта ответов. Ваша задача – дать ответ на каждое суждение. Это делается так. Вы читаете суждение, соотносите ваш ответ с одним из вариантов ответа, который Вам больше всего подходит в настоящее время, записываете индекс (букву) в бланке ответов напротив данного суждения. далее таким же образом Вы поступаете со всеми остальными суждениями, всякий раз тщательно обдумывая, какой из трех вариантов ответа на каждое из суждений Вам больше всего подходит. Основное условие данного эксперимента – Ваше добросовестность и искренность. Результаты, полученные с помощью данной методики, нигде не будут оглашаться, ни публиковаться. Итак, начинайте работать!

Суждения:

1. Считаю, что я могу быть организатором коллектива.
2. Вероятно, меня можно охарактеризовать, как человека дисциплинированного.
3. Полагаю, что мне присуще чувство самокритичности.
4. Считаю, что я умею ориентироваться в неопределенных ситуациях.
5. Полагаю, что я отношусь к самостоятельным и инициативным учащимся.
6. Как правило, я учитываю мнение коллектива.
7. Я считаю себя целеустремленным человеком.
8. Я проявляю интерес к знаниям, причинам явлений и событий, стремлюсь понять их и использовать в жизни.
9. Как правило, я правильно оцениваю свои поступки и поступки других.
10. Полагаю, что я отношусь к людям, у которых слово не расходится с делом.
11. Как правило, я умею признавать свои ошибки и стремлюсь их исправить.
12. Обо мне можно сказать, что я человек терпеливый, выдержанный, тактичный.
13. Как правило, неудачи в работе только усиливают мое желание достичь цели.
14. Как правило, я активен при обсуждении дел в коллективе.
15. Вероятно, меня можно назвать трудолюбивым человеком.
16. Как правило, я люблю делать обоснованные сообщения, выводы.
17. Вероятно, меня можно назвать добросовестным и ответственным человеком.
18. Полагаю, что мне присуще чувство справедливости к людям.
19. Как правило, я с готовностью помогаю коллегам.
20. Я достаточно требователен к себе и к другим людям.
21. Полагаю, что я отношусь к общительным людям.
22. Я не люблю выделяться среди окружающих, хочу быть обыкновенным.
23. При обсуждении в коллективе знакомых мне вопросов я, как правило, не стремлюсь продемонстрировать свои соображения.
24. В трудных ситуациях я, как правило, излишне волнуюсь и не достигаю желаемого результата.
25. Обо мне можно сказать, что я пассивный и безразличный к происходящему человек.
26. Моя позиция «быть в середине» или «в конце» и не лезть вперед.
27. Как правило, я занижаю свои возможности и отношу себя к неуверенным людям.
28. Как правило, я люблю, чтобы меня хвалили, поддерживали.
29. На открытых уроках я, как правило, излишне волнуюсь и не могу продемонстрировать свою подготовку.

30. Обо мне можно сказать, что я осторожный человек и боюсь возможных неудач.
31. Как правило, я сомневаюсь в успехе начатого дела.
32. Я не люблю навязывать свое мнение другим людям.
33. Как правило, я меняю свое первоначальное решение несколько раз.
34. В спорах я, как правило, не участвую, свое мнение не высказываю.
35. К любому мероприятию я излишне тщательно готовлюсь, люблю все раскладывать по «полочкам».
36. Я всегда и во всем стремлюсь быть первым, лидером.
37. Стандартность в поведении, в одежде, как правило не по мне.
38. Ошибки других вызывают у меня стремление поязвить, посмеяться над ними.
39. Хочу, чтобы меня постоянно ставили в пример, равнялись на меня.
40. Как правило, при разговоре я стремлюсь продемонстрировать свою эрудицию и не терплю, когда меня перебивают.
41. В групповом общении я, как правило, беру инициативу на себя.
42. Как правило, я стремлюсь к тому, чтобы меня всюду упоминали только с положительной стороны.
43. Я человек особенный и не понятный для других, не такой как все.
44. Как правило, я оцениваю свои возможности в работе выше, чем их оценивают другие лица.
45. В ситуациях, связанных со сравнением, я, как правило, нервничаю, проявляю чрезмерную активность.
46. Критика коллег мне всегда неприятна.
47. Мне трудно себе сказать «нет», если даже мое желание неосуществимо.
48. Я не терплю, когда меня поучают, делают назидания.
49. Я стремлюсь, чтобы обо мне говорили хорошо.

Ключ и количественная оценка результатов.

После заполнения испытуемым бланка ответов, подсчитывается количество баллов по трем разделам: 1) с 1 по 21 суждение; 2) с 22 по 35 суждение; 3) с 36 по 49 суждение. каждый из ответов имеет свою оценку: 1) а - 2 балла, 2) б - 1 балл, 3) в - 0 баллов.

Определите сумму баллов по каждому разделу опросника и обсчитайте результаты по формуле:

$$X = \frac{n}{k} \times 100\% ,$$

где

X – индекс выраженности мотивации и самооценки по разделу опросника,

n – сумма баллов, полученных учащимся по результатам каждого раздела опросника,

k – максимальное количество баллов по разделу (I раздел – 42 балла, II и III разделы – 28 баллов).

Интерпретацию результатов исследования следует осуществлять с учетом показателей всех трех разделов.

Относительный показатель по первому разделу опросника указывает на уровень развития деловых коллективистских качеств личности; по второму разделу – на уровень развития лично-престижной мотивации, с ориентацией на избегание неуспеха (неудачи); по третьему разделу – на уровень развития лично-престижной мотивации, с ориентацией на получение высоких социальных оценок.

Об адекватной самооценке, а также о деловой коллективистской мотивации следует говорить в том случае, если выраженность показателя по первому разделу находится в пределах $67 \pm 3\%$, а выраженность показателей по 2 и 3 разделу находится в пределах до $33 \pm 1\%$ (по 100% самооценочной шкале).

$$\text{Адекватная самооценка} = \frac{\text{по I разделу } 67 \pm 3\%}{\text{при значениях по II и III разделам не более } 33 \pm 1\%}$$

На доминирование в структуре личности заниженной самооценки и лично-престижной мотивации с ориентацией на избегание возможных неудач в деятельности указывает преобладающая выраженность показателя по первому разделу опросника $84 \pm 3\%$, по второму разделу опросника 45% и более, при низком значении показателя по третьему разделу опросника (до 33%). Результаты, попадающие в интервал от 33% до 45%, свидетельствуют о тенденции к занижению самооценки.

На доминирование в структуре личности завышенной самооценки и лично-престижной мотивации с ориентацией на получение высоких социальных оценок указывает преобладающая выраженность показателя по первому разделу до $67\% \pm 3$, по третьему разделу опросника 45% и более, при низком значении показателя по второму разделу опросника (до 33%). Результаты, попадающие в интервал от 33% до 45%, свидетельствуют о тенденции к завышению.

Если значения по второму и третьему разделу опросника находятся на одном уровне выраженности и выше 45%, то это указывает на несформированность самооценки. В случае преобладания показателя по второму разделу над показателем третьего раздела можно говорить о несформированной самооценке с тенденцией к занижению; а преобладание показателя по третьему разделу над показателем второго раздела опросника указывает на несформированную самооценку с тенденцией к завышению. Показатели по первому разделу опросника находятся, как правило, на ярко выраженном уровне – выше 67%.

Кроме того, МСО позволяет выявить:
отношение к делу – № 1,2,8,10,14,15,17;
отношение к коллективу – № 6,12,16,18,19,20,21;
отношение к себе – № 3,4,5,7,9,11,13;
стремление уйти от оценки – № 22,23,25,26,32,34,35;

неуверенность в поведении – № 24,27,28,29,30,31,33;
стремление к лидерству – № 36,37,40,43,45,46,48;
самоуверенность в поведении – № 38,39,41,42,44,47,49.

Принципы обработки результатов исследования по шкалам такие же, как и в первом случае (при $k=14$):

$$X = \frac{n}{k} \times 100\% ,$$

где

X – индекс выраженности по шкале,

n – сумма баллов, полученных учащимся по шкале,

k – максимальное количество баллов по шкале – 14 баллов.

Приложение 6

Примерная схема изучения классного коллектива

Общие сведения о классном коллективе и история его формирования (количество учащихся, из них мальчиков и девочек, возрастной состав, число второгодников, время возникновения, были ли слияния с другими классами, смена классных руководителей и т.д.).

Содержание и характер деятельности.

Учение: общая характеристика успеваемости и дисциплины, наличие контроля за отметками отдельных учеников, требования к ним классного руководителя, актива и всего коллектива, взаимопомощь, ее формы и организация, дисциплина класса на уроках и при выполнении домашних заданий, отрицательные моменты в учебной работе (шпаргалки, подсказка, списывания).

Жизнь класса вне учебных занятий: интерес к современным политическим событиям, музыке, искусству, литературе, спорту и т.д., формы проявления этих интересов - читательские конференции, посещение театра, кино, обсуждение увиденного, диспуты, участие класса в общественной жизни.

Общественно-полезный труд и его место во внеклассной жизни коллектива: виды труда и характер его выполнения, проявление сознательной дисциплины. Связь с шефствующими организациями, формы ее выражения. Влияние на класс родительской общественности.

3. Руководство классным коллективом и его организация.

Актив класса, староста, характеристика активистов (их идейный уровень, инициативность, самостоятельность и настойчивость, требовательность к себе и другим, авторитет среди товарищей и его основа, организаторские способности, забота об отдельных учениках, отношение к общественному мнению, положение в системе межличностных отношений).

Наличие в коллективе официальных вожаков и причины их влияния на класс, отношение к ним актива, наличие «отверженных», причины отвержения и возможные пути изменения отношения к ним товарищей. Взаимоотношения внутри коллектива, степень сплоченности, ценностно-

ориентационное единство класса, проявление взаимной требовательности, чуткости, дружеской заботы, взаимопомощи, гуманизма, уважения, коллективизма, наличие или отсутствие группировок, их внутренняя основа и степень заинтересованности в общих делах; критика и самокритика в коллективе, особенности взаимоотношений между мальчиками и девочками, проявление товарищества и дружбы между отдельными учениками, внутренняя основа этих отношений, эмоциональное благополучие и неблагополучие отдельных учащихся.

Личность классного руководителя и его влияние на класс: образованность, общая культура, организаторские способности, знание психологии школьников, их интересы, общий стиль руководства и т.д., отношение класса к классному руководителю, его авторитет среди учеников.

Анализ конкретных приемов влияния коллектива на личность того или иного ученика, личности на школьников.

Общие выводы: уровень (стадия) развития коллектива, характер общего эмоционального климата в классе: бодрый, жизнерадостный, инертный, напряженно-неровный и т.д.

Дисциплинированность: определение основных недостатков в организации жизни коллектива и конфликтов среди его членов, пути их преодоления.

Методика Л.И. Уманского - изучение уровня развития классного коллектива

Направленность деятельности класса

	<i>Качество выражено ярко</i>	<i>Качество выражено</i>	<i>Качество выражено слабо</i>
Класс выше всего ставит положительные духовные запросы (хорошая успеваемость, общественная активность)			
Класс отличают устойчивые общественно значимые интересы			
Класс осуществляет свои интересы на деле			
Члены класса активны, полны творческой энергии			
Класс высоко ценит честность, бескорыстие, дружбу			
В классе велико желание трудиться коллективно			
Класс стремится общаться и сотрудничать с другими классами			

Организационное единство класса

	<i>Качество выражено ярко</i>	<i>Качество выражено</i>	<i>Качество выражено слабо</i>
Класс представляет устойчивое единое целое. Отдельные группировки(например, по симпатиям) активно взаимодействуют, поддерживая коллективное единство.			
Вопросы взаимопомощи решаются разумно и доброжелательно			
Класс хорошо относится к новым членам, помогает им освоиться и «прижиться».			
Высокая согласованность действий.			
Ошибки в согласованности действий быстро исправляются.			
В трудных условиях класс сплочается еще теснее.			

Интеллектуальное единство класса

	<i>Качество выражено ярко</i>	<i>Качество выражено</i>	<i>Качество выражено слабо</i>
Члены класса прислушиваются к мнению товарищей.			
Члены класса легко находят общий язык, решая коллективные задачи.			
Класс быстро оценивает перспективы в данной обстановке и создает новое общественное мнение.			
Значимые для класса факты окружающей жизни получают единую оценку.			
Класс хорошо знает свои возможности, достоинства и недостатки.			
Класс верно оценивает свое место среди других классов.			
Критические замечания извне класс принимает доброжелательно, стремится их осмыслить и исправить недостатки.			

Эмоциональное единство класса

	<i>Качество выражено ярко</i>	<i>Качество выражено</i>	<i>Качество выражено слабо</i>
В классе преобладает мажорный, приподнятый, бодрый тон.			
Доброжелательность в отношениях, симпатии.			
Стремление к совместному переживанию событий, жизненных явлений.			
Коллективные успехи и неудачи переживаются всеми членами группы.			
Успехи и неудачи каждого переживаются всеми, вызывают поддержку и одобрение или упреки и критику с доброжелательных позиций.			
Класс умеет регулировать, контролировать свои эмоции (негодования, возмущения).			
Классный коллектив привлекателен для своих членов, они стремятся всегда быть вместе.			

Волевое единство класса

	<i>Качество выражено ярко</i>	<i>Качество выражено</i>	<i>Качество выражено слабо</i>
Коллектив класса самостоятельно ставит цели.			
Способен мобилизовать все физические и духовные силы для преодоления препятствий и трудностей.			
Принимает решения быстро и осознанно.			
Находит безошибочный способ осуществления действий.			
Приняв решение, сразу приступает к его выполнению.			
Доводит дело до конца.			
Коллектив класса способен на разумный и оправданный риск.			

Взяв за основу такую программу, студент-организатор может составить более или менее объективную характеристику класса и сделать для себя ценные выводы об уровне его развития. Это поможет ему выбрать, продумать эффективные методы руководства.

Методика оценки уровня психологического климата коллектива
(А.Н.Лутошкин)

Цель – изучить уровень благоприятности или неблагоприятности студенческого (ученического или педагогического) коллектива.

Социально-психологический климат - это преобладающий и относительно устойчивый психический настрой коллектива, который находит многообразные формы проявления во всей его жизнедеятельности.

Социально-психологический климат (Б.Д. Парыгин) - важный показатель уровня развития коллектива.

В предлагаемом задании уровень благоприятности психического климата определяется методом опроса. Методика ценна тем, что позволяет квантифицировать (изучать) не только степень благоприятности, но и выявить те свойства коллектива, которые объединяют его (+), и те, которые разобщают коллектив (-).

Инструкция:

Оцените, пожалуйста, как проявляются перечисленные свойства психологического климата в Вашем коллективе. Прочитайте сначала тезисы, предложенные слева, затем — справа, и после этого знаком "+" отметьте в средней части листа ту оценку, которая соответствует истине, по Вашему мнению.

Оценки:

- 3 — свойство проявляется в коллективе всегда;
- 2 — свойство проявляется в большинстве случаев;
- 1 — свойство проявляется нередко;
- 0 — проявляется в одинаковой степени и то, и другое свойство.

Обработка полученных данных осуществляется в несколько этапов.

Первый этап: необходимо сложить все абсолютные величины сначала (+), а потом (-) оценок, данных каждым участником опроса.

Затем из большей величины вычесть меньшую. Получается цифра с положительным или отрицательным знаком. Так обрабатывают ответы каждого члена коллектива.

Второй этап: все цифры, полученные после обработки ответов каждого ученика (педагога), необходимо сложить и разделить на количество отвечающих. Затем полученную цифру сравнивают с "ключом" методики:

+ 22 и более — это высокая степень благоприятности социально-психологического климата;

от 8 до 22 — средняя степень благоприятности социально-психологического климата;

от 0 до 8 — низкая степень (незначительная) благоприятности;

от 0 до (-8) начальная неблагоприятность социально-психологического климата;

от (-8 до -10) средняя неблагоприятность;

от (-10) и ниже в отрицательную сторону — сильная неблагоприятность.

Такой подсчет можно сделать по каждому свойству:

а) записать, затем сложить оценки, данные отдельному свойству каждым участником опроса;

б) полученную цифру разделить на число участников. Когда будут подсчитаны индексы по каждому свойству, выстраивают ранжированный ряд из этих цифр, по степени убывания их величины. Таким образом, мы выявляем свойства, способствующие как сплочению коллектива (положительно), так и его разобщению (свойства с отрицательным знаком).

Приведенная методика диагностирует уровень сформированности группы как коллектива и позволяет (при многократном исследовании) проследить динамику его развития (тех свойств, которые заложены в опросном листе).

/3 2 1 0 –1 -2-3/

1.	Преобладает бодрый, жизнерадостный тон настроения.	Преобладает подавленное настроение
2.	Доброжелательность в отношениях, взаимные симпатии.	Конфликтность в отношениях и антипатии.
3.	В отношениях между группировками внутри коллектива существует взаимное расположение, понимание.	Группировки конфликтуют между собой.
4.	Членам коллектива нравится вместе проводить время, участвовать в совместной деятельности.	Проявляют безразличие к более тесному общению, выражают отрицательное отношение к совместной деятельности.
5.	Успехи или неудачи товарищей вызывают сопереживание, искреннее участие всех членов коллектива.	Успехи или неудачи товарищей оставляют равнодушными или вызывают зависть, злорадство.
6.	С уважением относятся к мнению друг друга.	Каждый считает свое мнение главным, нетерпим к мнению товарищей.
7.	Достижения и неудачи коллектива переживаются как свои собственные.	Достижения и неудачи коллектива не находят отклика у членов коллектива.
8.	В трудные минуты для коллектива происходит эмоциональное единение "один за всех, и все за одного".	В трудные минуты коллектив "раскисает", возникают ссоры, растерянность, взаимные обвинения.
9.	Чувство гордости за коллектив, если его отмечают руководители.	К похвалам и поощрениям коллектива здесь относятся равнодушно.
10	Коллектив активен, полон энергии.	Коллектив инертен и пассивен.
11	Участливо и доброжелательно относятся к новым членам коллектива, помогают им освоиться в коллективе.	Новички чувствуют себя чужими, к ним часто проявляют враждебность.
12	Совместные дела увлекают всех, велико желание работать в коллективе.	Коллектив невозможно поднять на совместное дело, каждый думает о своих интересах.
13	В коллективе существует справедливое отношение ко всем членам, поддерживают слабых, выступают в их защиту.	Коллектив заметно разделяется на "привилегированных", пренебрежительное отношение к слабым

Приложение 7

Программа психологического наблюдения и анализа урока

1. *Начало урока*

Организация внимания учащихся в начале урока, вхождение учителя в класс, приветствие, проверка готовности рабочих мест учителя и учащихся, манера обращения с учащимися, внешний облик учителя.

2. *Опрос*

Средства поддержания устойчивости внимания учащихся во время опроса (проблемный подход к опросу, уровень самостоятельности умственной деятельности учащихся при опросе, умение слушать ответ одного и видеть весь класс, умение оценивать знания, комментирование отметок, учет индивидуальных особенностей учащихся; вопросы, их виды и система). Какой вид внимания преобладает у учащихся при опросе и какие свойства внимания обнаружались у учащихся? На что опирается учитель из материала предыдущих уроков? Что сделал при опросе для установления связей с новой темой? Какие знания повторялись? Какие навыки и умения формировались?

3. *Объяснение нового материала*

Тема, цель урока как объект внимания учащихся. Условия и приемы осмысленного и прочного запоминания материала (цель запоминания, план, установка на прочность, интерес, воспроизведение, самостоятельное задание, виды наглядных пособий, психологический контакт с классом). Основные критерии речи учителя при объяснении, словарная работа. Проблемный подход к объяснению. Виды самостоятельной работы учащихся, характер вопросов учителя, проблемные вопросы, самостоятельные выводы правил и закономерности их формулирования в устной речи. Условия активного, самостоятельного, творческого мышления учащихся. Взаимосвязь с прошлым и с практикой, логичностью, последовательностью, доказательность объяснения учителя, установление причинно-следственных связей между изучаемыми объективными явлениями и процессами. Формирование понятий на уроке (выделение общих и существенных признаков в объектах данной группы, выделение варьирующих признаков). Место анализа, синтеза, сравнения, абстракции и обобщения в процессе формирования понятий.

4. *Задание на дом*

Посильность домашнего задания, четкость и выразительность речи учителя при названии темы домашнего задания.

Домашнее задание как объект восприятия (запись на доске, контроль за записью домашнего задания; проблемный подход к домашнему заданию, его варианты, объяснение принципов выполнения домашнего задания; время дачи задания на дом).

5. *Общие выводы об уроке*

– Эмоциональный тон урока. Отношение учащихся к уроку; усталость или загруженный темп работы, отношение учителя к учащимся и их отношение друг к другу.

- Интеллектуальные трудности (проблема усилия учащихся в поиске путей решения проблемных вопросов).
- Замечания учителя учащимся.
- Виды учебной деятельности на уроке и приемы интеллектуальной деятельности.
- Виды самостоятельных работ учащихся. Умение учителя видеть весь класс и работу каждого учащегося.
- Условия достижения образовательных и воспитательных целей урока.
- Уровень усвоения знаний на уроке.

Карта наблюдений на уроке для проведения психолого-педагогического анализа урока

Этапы урока (структура урока)	Задачи этапа	Психологическая оценка содержания (на каждом этапе)	Организация и управление познавательными процессами					Результат урока и их оценка	Организация учителем образной связи
			Внимание	Восприятие	Память	Мышление	Воображение		

Примерная схема психолого-педагогического анализа урока

Психологическая оценка структуры урока в связи с его конкретными целями и задачами:

- тема, цель и задачи урока;
- структура урока и его психологическая целесообразность.

2. Психологическая оценка содержания урока.

- Каково качество учебного материала (описательный или объяснительный, степень наглядности, конкретности, абстрактности)?
- Актуализации каких сторон познавательной деятельности учащихся требует восприятие этой учебной информации (образной или словесно-логической памяти, абстрактного мышления, воображения)? Какие эмоции он может вызвать?
- Соответствует ли данный материал возрастным особенностям познавательной деятельности учеников, их жизненному опыту и уровню знаний?
- Как учитель делает сложную учебную информацию доступной восприятию школьников данного возраста, понятной и интересной (ясность изложения, наличие ярких примеров, аналогий, сравнений, использование наглядных средств, связь с жизнью)?
- Каково воспитательное воздействие изучаемого материала (моральное, эстетическое, атеистическое и т.д.)? Насколько оптимально учитель реализует его воспитательные возможности?

3. Проявление познавательной деятельности учащихся на уроке и управление ею.

Организация внимания.

Пути организации внимания на всех этапах занятий (просьба к учащимся быть внимательными, подчеркивание значимости проводимой работы, постановка конкретной задачи, использование принципа наглядности и обращения к произвольному вниманию и т.д.).

Виды внимания, имевшие место на уроке. Форма их проявления у отдельных школьников.

Способы переключения внимания учеников с одной работы на другую. В каких сложных видах деятельности, предложенных учителем, требовалось распределение внимания учащихся и как они с этим справлялись?

Организация восприятия и его характер.

Что является объектом восприятия учеников (речь учителя, текст учебника, наглядные средства)? Качество материала восприятия. Использование наглядных средств, их функция на уроке. Осмысленность восприятия учебной информации.

Актуализация памяти и ее развитие.

Обращение учителя к памяти школьников. С какой целью оно проводилось на различных этапах занятия? Какие виды памяти имели место на уроке (наглядно-образная, словесно-логическая, эмоциональная, непреднамеренная, преднамеренная, механическая, логическая)? Какие приемы лучшего запоминания излагаемых сведений использовал учитель (постановка цели запомнить, логическая обработка материала, установление различного рода ассоциаций, включение в деятельность, повторение, эмоциональная нагрузка и т.д.). Как проявились у отдельных учащихся на уроке процессы памяти (запечатление, узнавание, воспроизведение, забывание)?

Активизация мыслительной деятельности школьников.

Как учитель формировал научные понятия у учащихся? Как при этом использовал наглядные средства? Какие связи между понятиями он устанавливал и какие суждения вырабатывал? Каким путем (индуктивным или дедуктивным) вел он учеников к усвоению тех или иных понятий и суждений? Вызвал ли учитель у школьников потребность в усвоении данных понятий (раскрыл их теоретическое значение, показал практическую применимость, связал с жизнью и т.д.)? Каковы уровни усвоения понятий, проявленные учащимися на уроке и ошибки при определении понятий? Как учитель активизировал самостоятельное творческое мышление школьников? Отличался ли урок проблемным построением? Какими путями создавались проблемные ситуации? Были ли ученики в поиске ответа? Какие конкретные мыслительные действия самостоятельно производили учащиеся для того, чтобы найти решение поставленной проблемы (проанализировать один пример)? В какой степени класс подготовлен к проблемному обучению (общий уровень

развития, наличие необходимых знаний и умений, количество школьников, активно проявивших себя в поиске ответа на вопрос)? Обучал ли учитель детей уже готовым приемам рационального мышления? Насколько внутренне стройно, логично, последовательно был построен урок в целом? Какова логика рассуждений учащихся и их ошибки?

Активизировались ли на уроке представления памяти, репродуктивное и творческое воображение школьников?

Как осуществлял учитель учет индивидуальных способностей учеников?

4. Организация учителем обратной связи.

- На каких этапах урока (во время опроса, при подаче нового материала, при закреплении) учитель обращался к школьникам и с какой целью?
- Какие уровни усвоения знаний учащимися можно выявить на уроке?
- Носила ли обратная связь не только контролирующей, но и обучающей характер? В чем это проявилось?
- Как воспринимали ученики полученные на уроке оценки?
- Влиял ли характер ответов школьников на дальнейшие действия и слова учителя, т.е. как он перестраивал свою деятельность в зависимости от обратной информации?

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

- Воспитательное воздействие личности учителя, его внешности, манер, характера общения с учащимися. Отношение детей к нему. Эмоциональный климат урока.
- Требования учителя и их значение для формирования ценных волевых и моральных качеств личности учеников (к ответу, поведению, речи, дисциплине и т.д.). Отношение ребят к этим требованиям.
- Воспитательное значение методов и приемов обучения, использованных на уроке.
- Как учитель обучал технике учебной работы (как слушать объяснение, делать записи, моделировать условия задач, работать с книгой и т.д., т.е. как он учил детей учиться)?

6. Результаты урока.

Достигнуты ли цели урока? По каким психологическим показателям можно судить об этом (уровень усвоения, внимание, интерес, проявление эмоций)? Что дал урок для общего развития учащихся?

Самоанализ урока (В.А.Зобков)

Данная методика представляет собой схему наблюдения и самонаблюдения деятельности студента (учителя) на уроке.

Инструкция: оцените успешность проведенного урока, используя следующую шкалу:

3 - да, совершенно верно

2 - скорее да, чем нет

1 - скорее нет, чем да

0 - нет

1. В процессе взаимодействия на уроке я был искренен и открыто проявлял свои чувства.

2. Я был объективен при проверке знаний учеников, демонстрируя при этом желание помочь им в учебе.

3. Я относился к ученикам как к индивидам, которые достойны веры в них и уважения.

4. Я проявлял на уроке в классе гибкость (жесткость или мягкость) в зависимости от требований ситуации.

5. Я легко налаживал контакт с классом как в целом, так и с отдельными учениками, проявляя эмпатию.

6. Я был скорее «неформален», чем официален в общении с учениками.

7. Я организованно и целесообразно провел урок.

8. Я провел урок на оптимистичной ноте.

9. Я был энергичен и целеустремлен

10. Я спокойно и терпеливо слушал ответы учащихся.

11. Я не проявлял невротических симптомов (раздражение, гнев, неудовлетворенность и т. п.).

12. В процессе урока все учащиеся увлеченно работали.

13. Я умело регулировал свое состояние и рабочее состояние класса.

14. В течение всего урока я был бодр и по завершению занятия не чувствовал утомления.

15. В процессе урока я был компетентен в вопросах преподаваемого предмета.

16. Я избегал расплывчатых и обобщенных высказываний в адрес учащихся.

17. Я экспериментировал на уроке и создавал проблемные ситуации.

18. Я проявлял рефлексивное отношение к ученикам.

19. Я преподносил знания в интересной форме.

20. В процессе урока я проявлял чувство юмора.

21. Я следил за правильностью своей речи и речи учащихся.

Обработка материалов самоанализа урока и их интерпретация.

Определите общую сумму баллов.

Количественная обработка данных наблюдения и самонаблюдения позволяет выделить 4 уровня подготовленности студентов (учителя) к уроку и качества его проведения:

53 - 63 балла - высокий уровень подготовленности учителя и качества проведения урока

42 - 53 балла - оптимальный уровень подготовленности учителя и качества проведения урока

31 - 41 балл - удовлетворительный уровень подготовленности учителя и качества проведения урока

20 - 30 баллов - низкий уровень подготовленности учителя и качества проведения урока.

Кроме того, данная анкета характеризует аспектный анализ урока:

I. Поведенческий аспект (1-7 суждения)

II. Эмоционально-волевой аспект (8-14 суждения)

III. Интеллектуальный аспект (15 - 21 суждения)

По количеству баллов, набранных студентом (учителем) можно определить поаспектный уровень подготовленности: первый уровень - 18-21 балл; второй уровень - 14-17 баллов; третий уровень - 11-13 баллов; четвертый уровень - 8-10 баллов

В.А.ЗОБКОВ, Е.В.ПРОНИНА
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (КУРС ЛЕКЦИЙ)

Сдано на верстку . Подписано в печать . Формат 60x84/16.
Объем 11,8 п.л. Бумага офсет № 1. Гарнитура Times. Тираж 1000 экз.
Отпечатано в ООО «ВКИ «Собор». Телефон 32-21-14. Заказ №