

О. В. НЕСТЕРОВА

Педагогическая ПСИХОЛОГИЯ

в схемах, таблицах
и опорных конспектах

Высшее образование



О. В. НЕСТЕРОВА

Педагогическая ПСИХОЛОГИЯ

в схемах, таблицах
и опорных конспектах

Учебное пособие для вузов

МОСКВА



АЙРИС ПРЕСС

2006

УДК 37.015.3(075.8)

ББК 88.8я73

Н56

Рецензент:

канд. пед. наук., проф. *Б. Б. Айсмонтас*

Серийное оформление *А. М. Драгового*

Нестерова, О. В.

Н56 Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах: учеб. пособие для вузов / О. В. Нестерова. — М.: Айрис-пресс, 2006. — 112 с. — (Высшее образование).

ISBN 5-8112-2227-0

Учебное пособие адресовано студентам и преподавателям вузов и средних специальных педагогических и психологических учебных заведений; педагогическому персоналу различных учебных заведений. Может использоваться для самостоятельной работы студентов, как иллюстративный материал на лекциях и семинарских занятиях, при подготовке к экзаменам и зачетам, а также при дистанционном обучении.

В пособии рассматриваются основные проблемы педагогической психологии: психологические особенности обучения, воспитания, усвоения знаний; психологические аспекты различных теорий обучения; проблемы педагогического общения и психологические механизмы его оптимизации. Материал изложен в виде логических схем, таблиц и опорных конспектов.

Содержание пособия полностью соответствует Государственному образовательному стандарту.

ISBN 5-8112-2227-0

© Айрис-пресс, 2006

Учебное издание

Нестерова Оксана Валерьевна

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
В СХЕМАХ, ТАБЛИЦАХ И ОПОРНЫХ КОНСПЕКТАХ**

Ведущий редактор *А. Л. Штерн*

Редактор *Н. П. Колобова*

Художественный редактор *А. М. Кузнецов*

Оформление *А. М. Драговой*

Технический редактор *Т. В. Исаева*

Компьютерная верстка *Г. В. Доронина*

Корректор *З. А. Тихонова*

Подписано в печать 12.09.06. Формат 70×100/16. Гарнитура «Школьная».
Печать офсетная. Печ. л. 7. Усл.-печ. л. 9,1. Тираж 4000 экз. Заказ № 4511.

ООО «Издательство «Айрис-пресс»»

113184, Москва, ул. Б. Полянка, д. 50, стр. 3.

Отпечатано в ОАО «Можайский полиграфический комбинат»
143200, г. Можайск, ул. Мира, 93

Содержание

Введение	4
Раздел I. Педагогическая психология как наука	
Предмет и задачи педагогической психологии	5
Психолого-педагогическое исследование	7
Этапы становления педагогической психологии	11
Раздел II. Психология образовательной деятельности	
Образование	12
Содержание образования	14
Развитие	14
Обучение	18
Воспитание	38
Раздел III. Психология учебной деятельности	
Познание	43
Учебная деятельность	45
Компонентный состав учебной деятельности	47
Учебная мотивация	47
Учебная ситуация	51
Контроль в структуре учебной деятельности	55
Оценка и самооценка учебной деятельности	57
Психология усвоения знаний	59
Общая характеристика усвоения	59
Формирование и развитие навыков в процессе усвоения	62
Стратегии формирования новых знаний и способностей	65
Заучивание	67
Обучаемость	68
Неуспеваемость	70
Раздел IV. Психология педагогической деятельности и личности преподавателя	
Педагогическая деятельность	72
Педагогическая деятельность как организационно-управленческая (как средство управления учебной деятельностью)	73
Структура педагогической деятельности	75
Прогнозирование в педагогической деятельности	77
Контроль в педагогической деятельности	78
Педагогическая оценка	80
Стиль педагогической деятельности	82
Личность педагога	84
Педагогические способности	91
Профессиональная Я-концепция педагога	95
Раздел V. Социальная педагогическая психология	
Педагогическое общение	97
Стили педагогического общения	97
Оптимизация педагогического общения	100
Конфликты между учителем и учениками	104
Педагогическая социальная перцепция	106
Психология педагогического коллектива	108
Список литературы	111

Введение

Учебное пособие «Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах» адресовано студентам психолого-педагогических вузов и имеет своей целью повышение эффективности усвоения учебного материала по данной дисциплине.

На современном этапе преобладающими являются методы традиционного обучения, использование которых приводит преимущественно к механическому запоминанию получаемой информации. Особо отрицательное влияние на качество усвоения знаний оказывает затрудненность самостоятельной работы студентов с учебной литературой, в которой часто представлен материал, недостаточно дифференцированный в сознании обучающихся. Таким образом, возникает необходимость поиска различных путей, направленных на повышение эффективности учебной деятельности, на оказание помощи учащимся при усвоении знаний.

Одним из способов разрешения данного вопроса является использование логических схем, таблиц и опорных конспектов. Ознакомление с таким учебным материалом позволяет сформировать у студентов представление об основных категориях изучаемой научной отрасли, определить актуальные проблемы и пути их решения.

Материал, представленный в данном пособии, основан на учебниках и авторских монографиях по педагогической психологии. В издании использованы также данные, полученные в психолого-педагогических исследованиях последних лет. Книга может быть использована как преподавателями на занятиях, так и студентами при подготовке к семинарам и экзаменам.

Раздел I

Педагогическая психология как наука

Предмет и задачи педагогической психологии

Педагогическая психология — пограничная, комплексная область знания, которая занимает определенное место между психологией и педагогикой.

Педагогика исследует сущность обучения и воспитания, разрабатывает теории и технологии обучения и воспитания, определяет их принципы, содержание, формы и методы.

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

Предмет педагогической психологии определяется различными исследователями по-разному.

- ✓ Закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, индивидуальные различия в этих процессах; закономерности формирования творческого мышления [25, с. 7]*.
- ✓ Закономерности присвоения общественно выработанных способов действий и используемых в них знаний той или иной стадии развития, а также взаимосвязь процессов учения и развития [13, с. 5].
- ✓ Закономерности развития в условиях обучения и воспитания [9, с. 124].
- ✓ Психологические закономерности обучения и воспитания, причем как со стороны обучаемого, воспитуемого, так и со стороны педагога [15, с. 13].
- ✓ Факты, механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта человека, закономерности интеллектуального и личностного развития ребенка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса [21, с. 30].

* См. список рекомендуемой литературы.

Задачи педагогической психологии (И. А. Зимняя)

- ☞ Раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучаемого.
- ☞ Определение механизмов и закономерностей освоения обучающимся социокультурного опыта, его структурирования в индивидуальном сознании обучаемого и использования в различных ситуациях.
- ☞ Определение связи между уровнями интеллектуального и личностного развития обучаемого и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия (сотрудничество, активные формы обучения и т. д.).
- ☞ Определение особенностей организации и управления учебной деятельностью обучаемых и влияния этих процессов на интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность.
- ☞ Изучение психологических основ деятельности педагога.
- ☞ Определение фактов, механизмов, закономерностей развивающего обучения.
- ☞ Определение закономерностей, условий, критериев усвоения знаний, формирование операционального состава деятельности на основе процесса решения задач.
- ☞ Определение психологических основ диагностики уровня и качества усвоения и соотнесения с образовательными стандартами.
- ☞ Разработка психологических основ совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы.

Структура педагогической психологии

Традиционно педагогическая психология рассматривается в составе трех разделов:

- психология обучения;
- психология воспитания;
- психология учителя.

И. А. Зимняя в структуру педагогической психологии включает следующие компоненты [21, с. 35]:

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

На современном этапе педагогическая психология все более дифференцируется и представлена тремя направлениями:

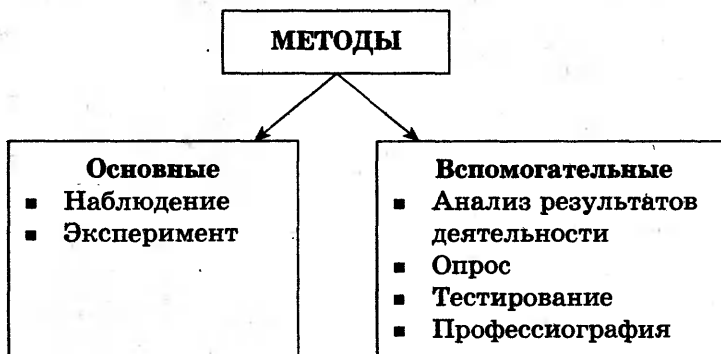
- психология высшей школы (высшего образования);
- педагогическая психология школьного обучения;
- психология профессионального образования.

Психолого-педагогическое исследование

Метод — это те приемы и средства, с помощью которых оказывается возможным получить достаточные данные об исследуемом объекте.

Основываясь на таких методологических принципах психологии, как системность, комплексность, принцип развития, принцип единства сознания и деятельности, педагогическая психология в каждом конкретном исследовании применяет комплекс методов. Однако один из методов всегда выступает в качестве основного, а другие — дополнительных.

Классификация методов психолого-педагогического исследования



Наблюдение — наиболее распространенный метод, с помощью которого изучают психолого-педагогические явления в различных условиях обучения и воспитания *без вмешательства в их течение*. Представляет собой планомерное, целенаправленное восприятие объекта наблюдения с последующей систематизацией фактов и осуществлением выводов.

Виды наблюдения

- Житейское наблюдение
- Научное наблюдение
- Включенное наблюдение
- Невключенное наблюдение

- *Житейское наблюдение* ограничивается регистрацией фактов, носит случайный, неорганизованный характер.
- *Научное наблюдение* является организованным, предполагает четкий план, фиксацию результатов в специальном дневнике, построение гипотезы, объясняющее наблюдаемые явления и проверку правильности гипотезы в последующих наблюдениях.
- *Включенное наблюдение* предусматривает участие исследователя в деятельности, которую он изучает.
- *Невключенное наблюдение* не предусматривает участие исследователя в деятельности, которую он изучает.

Педагогическая наблюдательность учителя предполагает два взаимосвязанных компонента: *перцептивный* и *эмпатийный*.

Основные требования к психолого-педагогическому наблюдению

1. Наблюдение должно иметь конкретную цель. Чем уже и точнее цели наблюдения, тем легче регистрировать результаты и делать достоверные заключения.
2. Наблюдение должно проходить по заранее выработанному плану.
3. Количество исследуемых признаков должно быть минимальным, и они должны быть точно определены.
4. Психолого-педагогические явления следует наблюдать в естественных условиях.
5. Сведения, получаемые путем различных наблюдений, должны быть сравнимыми: с применением одинаковых критериев; с сопоставлением данных, полученных через равные промежутки времени; в одних и тех же оценках и т. д.
6. Наблюдатель должен заранее знать, какие ошибки могут иметь место при наблюдении, и предупреждать их [29, с. 76–88].

Эксперимент — метод, предполагающий активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания наилучших условий для изучения конкретных психолого-педагогических явлений.

Виды эксперимента

- *Лабораторный вид* протекает в специально организованных условиях, а действия испытуемого определяются инструкцией.
- *Естественный вид* предполагает изучение, осуществляемое в обычных условиях.
- *Констатирующий вид* предполагает изучение необходимых психолого-педагогических явлений, определяет факты.
- *Формирующий вид* предусматривает, что в процессе эксперимента развиваются определенные качества обучаемых.
- *Контрольный вид* предусматривает, что по результатам эксперимента определяются изменения, свидетельствующие об эффективности предложенной развивающей программы.

Основные требования к организации психолого-педагогического эксперимента

1. Заманчивость деятельности, выполняемой ребенком.
2. Кратковременность экспериментальной процедуры.
3. Постоянство стимульного материала по содержанию на протяжении нескольких возрастных периодов.
4. Легкость овладения формальной стороной выполняемой и регистрируемой в эксперименте деятельности.
5. Возможность завершения каждого экспериментального задания удачей для испытуемого или хотя бы видимостью удачи [40, с. 2–19, 35–74].

Вспомогательные методы психолого-педагогического исследования

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ (ПРОДУКТОВ) ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Метод опосредованного изучения психолого-педагогических явлений по практическим результатам и предметам труда, в которых воплощаются творческие силы и способности обучающихся.

Целенаправленный, систематический анализ сочинений, изложений, текстов, устных и письменных сообщений (ответов) учащихся. Анализ содержания, формы этих сообщений способствует пониманию педагогом личностной и учебной направленности обучающихся, глубины и точности освоения ими учебного предмета, их отношения к учебе, школе, институту, самому учебному предмету и педагогу.

ОПРОС

Метод, предполагающий ответы испытуемых на конкретные вопросы исследователя.

Опрос бывает *письменным* (анкетирование), когда вопросы задаются на бумаге, и *устным* (интервью/беседа), во время которого устанавливается личный контакт с испытуемым.

ТЕСТИРОВАНИЕ

Метод психологической диагностики, использующий стандартизированные вопросы и задачи (тесты), имеющие определенную шкалу значений. Тестирование позволяет с известной вероятностью определить актуальный уровень развития у индивида необходимых навыков, знаний, личностных характеристик. *Тест* — кратковременное, одинаковое для всех испытуемых задание, по результатам которого определяется наличие и уровень развития определенных психических качеств человека.

МЕТОД ПРОФЕССИОГРАФИИ

Широко используется среди методов, направленных на изучение трудовой деятельности человека, и является описательно-технической и психофизиологической характеристиками профессиональной деятельности человека. Этот метод ориентирован на сбор, описание, анализ, систематизацию материала о педагогической деятельности и ее организации с различных сторон. Результатом профессиограммирования являются профессиограммы или сводки данных о процессе труда учителя и его организации, а также психогаммы. В состав последних входят профессионально важные качества (ПВК) и психологические и психофизиологические составляющие, актуализируемые педагогической деятельностью и обеспечивающие ее исполнение.

Этапы психолого-педагогического исследования

Подготовительный (знакомство с литературой, постановка целей, выдвижение гипотез на основе изучения литературы по проблеме исследования, планирование)

Собственно исследовательский (например, экспериментальный)

Этап качественного и количественного анализа (обработки) полученных данных

Этап интерпретации, собственно обобщения, установления причин, факторов, обуславливающих характеристики протекания исследуемого явления

Этапы становления педагогической психологии

Понятие «педагогическая психология» вошло в научный оборот с появлением книги П. Ф. Каптерева «Педагогическая психология» (1876).

Выделяют три этапа становления педагогической психологии [21, с. 17–27].

ПЕРВЫЙ ЭТАП (середина XVII в. — конец XIX в.)

Этот период представлен именами педагогов Я. А. Коменского (1592–1670), Г. Песталоцци (1746–1827), И. Гербарта (1776–1841), А. Дистервейга (1790–1866), К. Д. Ушинского (1824–1870), П. Ф. Каптерева (1849–1922).

ВТОРОЙ ЭТАП (конец XIX в. — начало 50-х гг. XX в.)

Исследования зарубежных и отечественных психологов и педагогов этого периода создали базис педагогической психологии. Это работы А. П. Нечаева, А. Бине, Б. Анри, Э. Меймана, Г. Эббингауза, Ж. Пиаже, А. Валлона, Дж. Дьюи, Э. Клапареда, Дж. Уотсона, Э. Толмена, Г. Газри, Т. Халла, Б. Скинера, Л. С. Выготского, П. П. Блонского, В. Штерна, М. Монтессори и др. Период характеризуется формированием особого психолого-педагогического направления — *педологии*. В исследованиях (Дж. М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, П. П. Блонский, Л. С. Выготский и др.) комплексно, на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики развития.

ТРЕТИЙ ЭТАП (50-е гг. XX в. — наши дни)

В 1954 г. Б. Ф. Скиннер на основе психологической теории бихевиоризма выдвинул идею программированного обучения. В 1960-х гг. Л. Н. Ланда сформулировал теорию алгоритмизированного обучения, десятилетием позднее В. Оконь и М. Махмутов построили целостную систему проблемного обучения. В 1960–1970-х гг. П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина разработали основные положения теории поэтапного формирования умственных действий. В этот период получили экспериментальное обоснование два основных направления развивающего обучения: в 1950–1960-х гг. — дидактико-методическая система Л. В. Занкова, в 1970-х гг. — теория развивающего обучения Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. Концепция экстернизации знаний разрабатывалась Н. А. Менчинской, Д. Н. Богоявленским. Появилась концепция суггестопедии Г. К. Лозанова, метод активизации резервных возможностей личности Г. А. Китайгородской. Таким образом, на современном этапе происходит теоретическое обоснование наиболее эффективных систем обучения — учебной деятельности, развития способностей и личности учащегося.

Раздел II

Психология образовательной деятельности

Образование

В педагогической психологии отмечается многоаспектность понятия «образование» (И. А. Зимняя, Л. Д. Столяренко и др.).

Образование как система может рассматриваться в трех измерениях (Н. С. Розов), в качестве которых выступают:

- социальный масштаб рассмотрения, т. е. образование в мире, определенной стране, обществе, регионе, организации и т. д. Здесь же система государственного, частного, общественного, светского, клерикального и других видов образования;
- ступень образования (дошкольное, школьное с его внутренней градацией на начальную, неполную среднюю и среднюю школу; высшее с различными уровнями: бакалавриат, магистратура; повышение квалификации; аспирантура, докторантура; углубленная подготовка специалиста и т. д.);
- профиль образования: общее, специальное (например, математическое, гуманитарное, естественнонаучное).

Основные характеристики образования как системы:

- уровневость (ступенчатость), в основе которой преимущественно лежит возрастной критерий;
- преимственность выделяемых уровней;
- управляемость;
- эффективность;
- направленность.

Образование как процесс предполагает:

- ◆ Протяженность во времени, разницу между исходным и конечным состояниями участников этого процесса, технологичность, обеспечивающую изменения, преобразования.
- ◆ Разграничение двух его сторон: обучения и научения, учения, где сами термины трактуются неоднозначно.
- ◆ Со стороны обучающего образовательный процесс представляет всегда единство обучения и воспитания.
- ◆ С позиции обучающегося процесс обучения включает в себя: освоение знаний, практические действия, выполнение учебных исследовательско-преобразующих задач, а также личностные и коммуникативные тренинги.

Основные характеристики образовательного процесса:

- управляемость;
- соотнесенность с психологическими особенностями освоения, в частности, особенностями мыслительной деятельности;
- программируемость;
- активность;
- самостоятельность;
- учет индивидуальных особенностей обучающихся.

Образование как результат может рассматриваться:

1. Как образ того результата, который должен быть получен конкретной образовательной системой и зафиксирован в форме стандарта. Современные образовательные стандарты включают требования к качествам человека, завершающего определенный курс обучения, к его знаниям и умениям.

2. Как сам человек, прошедший обучение в определенной образовательной системе. Его опыт как совокупность сформированных интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний и умений позволяет ему адекватно действовать на основе этих знаний в любой ситуации. Итогом такого образования является *образованность*, которая может быть рассмотрена как общая, так и профессионально-содержательная.

Под содержанием образования в педагогической психологии понимается триединый целостный процесс, характеризующийся:

- ✓ во-первых, усвоением опыта предшествующих поколений (обучение);
- ✓ во-вторых, воспитанием типологических качеств личности (воспитание);
- ✓ в-третьих, умственным и физическим развитием человека (развитие).

Следствием этого целостного процесса являются три компонента образования: обучение, воспитание, развитие, которые более подробно анализируются далее.

Содержание образования

РАЗВИТИЕ

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

Виды развития

- ◆ *Физическое развитие* (изменения роста, веса, силы, пропорций тела человека).
- ◆ *Физиологическое развитие* (изменение функций организма в области сердечно-сосудистой системы, нервной системы, пищеварения, деторождения и пр.).
- ◆ *Психическое развитие* (усложнение процессов отражения человеком действительности: ощущения, восприятия, памяти, мышления, чувств, воображения, а также более сложные психические образования: потребности, мотивы деятельности, способности, интересы, ценностные ориентации).
- ◆ *Социальное развитие* (потенциальное вхождение человека в общество — в экономические, производственные, правовые, идеологические и другие отношения).
- ◆ *Духовное развитие* (осмысление человеком своего предназначения в жизни, появление ответственности перед настоящими и будущими поколениями, понимание сложной природы мироздания и стремление к постоянному, нравственному самосовершенствованию).

Развитие, особенно личностное, не прекращается на протяжении всей жизни, меняясь только по направлению, интенсивности, характеру и качеству.

Общие характеристики развития (Л. И. Анциферова)

- Необратимость.
- Прогресс/регресс.
- Неравномерность.
- Сохранение предыдущего в новом.
- Единство изменения и сохранения.

! Согласно культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, главная закономерность психического развития состоит в интериоризации ребенком структуры его внешней, социально-символической, совместной с взрослым и опосредованной знаками деятельности. Само понятие «развитие» определяется исследователем как сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке.

Подходы к пониманию психического развития

Подходы	Теории
<p><i>Социогенетический подход</i> объясняет развитие личности исходя из структуры общества, способов социализации, взаимоотношений с окружающими людьми</p>	<p><i>Теория социализации:</i> человек, рождаясь биологической особью, становится личностью лишь благодаря воздействию социальных условий жизни.</p> <p><i>Теория научения:</i> жизнь личности, ее отношения являются результатом подкрепляемого научения, усвоения суммы знаний и навыков (Э. Торндайк, Б. Скиннер и др.).</p> <p><i>Теория ролей:</i> общество предлагает каждому человеку набор устойчивых способов поведения (ролей), определяемых его статусом. Эти роли накладывают отпечаток на характер поведения личности, ее отношения с другими людьми (У. Доллард, К. Левин и др.).</p>
<p><i>Биогенетический подход</i> ставит в основу развития биологические процессы созревания организма</p>	<p><i>Теория рекапитуляции:</i> развитие личности повторяет в свернутом виде такие стадии развития общества, как собирательство, охота и т. д. (С. Холл). Типология личности определяется особенностями телосложения человека (Э. Кречмер).</p> <p><i>Психоанализ:</i> все поведение личности обусловлено физиологическими, бессознательными влечениями человека (З. Фрейд).</p> <p>Представители <i>психодинамической теории</i> объясняют поведение личности, главным образом, через эмоции, влечения и другие внерациональные компоненты психики (Э. Эриксон и др.)</p>
<p><i>Психогенетический подход</i> не отрицает значения ни биологии, ни социальной среды, но на первый план выдвигает развитие собственно психических процессов</p>	<p>Представители <i>когнитивистской ориентации</i> отдают предпочтение развитию интеллектуально-познавательной сферы личности (Ж. Пиаже, Д. Келли и др.).</p> <p>Ученые, стоящие на позициях <i>персонологической ориентации</i>, акцентируют внимание на развитии личности в целом (Э. Шпрангер, А. Маслоу).</p> <p>Кроме того, можно выделить <i>диспозиционное направление</i>, включающее различные теории черт личности (Г. Олпорт, Р. Кеттел, Г. Айзенк). Основываясь на понятиях, характеризующих внутренние психические свойства, описывается личность человека</p>



В истории психологии отмечается появление множества концепций, связанных с поиском законов развития.

! В зависимости от понимания развития различные ученые по-разному разрешают одну из основных проблем педагогической психологии — проблему соотношения обучения и развития.

«» *Обучение и есть развитие* (У. Джеймс, Э. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка).

Предполагалось, что любое обучение является развивающим. Каждый шаг обучения считался и шагом развития.

«» *Обучение — это только внешнее условие созревания, развития* (В. Штерн, А. Гезелл, З. Фрейд).

Развитие создает возможности — обучение их реализует. Согласно данной позиции детей можно и нужно учить лишь тому, к чему у них созрели определенные способности.

«» *Развитие не зависит от обучения* (Ж. Пиаже).

Развитие ребенка есть следствие внутреннего, спонтанного самоизменения, на которое обучение не оказывает никакого влияния.

«» *Обучение идет впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования* (Л. С. Выготский, Дж. Брунер).

Процесс развития ребенка не совпадает с процессом обучения, а идет вслед за ним. Соответственно выделяются два уровня развития:

- уровень актуального развития, определяемый самостоятельным решением ребенком интеллектуальных задач;
- зона ближайшего развития, обнаруживаемая при совместном со взрослым решении задач.

! Именно зону ближайшего развития и должно создавать обучение. Тогда обучение будет двигать развитие, опираясь не только на созревшие, но и на созревающие психические функции.

Развивая идеи Л. С. Выготского, отечественные авторы выделяют различные показатели развития человека в процессе обучения:

- ◆ способность человека к движению от абстрактного к конкретному и обратно, дисциплинированность мышления (П. П. Блонский);
- ◆ обучаемость, т. е. способность достигать в более короткий срок более высокого уровня усвоения (Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская);
- ◆ сочетание системности и динамичности знаний, т. е. умения их применять в разнообразных условиях (Ю. А. Самарин);

- ◆ перенос приемов умственной деятельности (Е. Н. Кабанова-Миллер);
- ◆ чувственный опыт, познание сущности явлений, решение практических задач, связанных с материальным воздействием на окружающее (Л. В. Занков);
- ◆ теоретическое мышление, в том числе способность к «внутреннему плану действий» (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов);
- ◆ фонд оперативных знаний и обучаемость, включающая ряд качеств ума (З. И. Калмыкова).

ОБУЧЕНИЕ

Научение

Научение — процесс и результат приобретения индивидуального жизненного опыта.

! Научение отличается от учения, как приобретения опыта в деятельности, направляемой познавательными мотивами и целями. Как всякое приобретение опыта (знаний, умений, навыков, форм поведения), научение включает протекающие неосознанно процессы уяснения содержания материала и его закрепления.

Выработка реактивных форм поведения образуется, когда мозг пассивно воспринимает внешние воздействия. Это приводит:

1. К изменению существующих связей, следствием которого являются:
 - *сенсбилизация* — усиление реакции после многократного повторения раздражителя;
 - *привыкание* — ослабление психомоторных реакций.
2. К формированию новых нервных путей условных рефлексов.

Условные рефлексы образуются, если безусловный стимул связывается с индифферентным стимулом и индифферентный стимул начинает сам по себе вызывать рефлекторную реакцию.

При этом возможно:

- *угасание* — постепенно прекращается поведенческая реакция, если за ней не следует безусловный стимул или подкрепление;
- *дифференцировка* — затормаживаются те реакции, которые не сопровождаются безусловным стимулом или подкреплением, а сохраняются только те, которые подкрепляются;
- *генерализация* — реакцию вызывает любой стимул, сходный с условным, реакция возникает в любых ситуациях, сходных с той, в которой происходит подкрепление.

Выработка оперантного поведения образуется, когда индивид активно осуществляет какие-то действия (случайные) и в зависимости от последствий этих действий данное поведение закрепляется или отбрасывается.

Выделяют три разновидности выработки оперантного поведения:

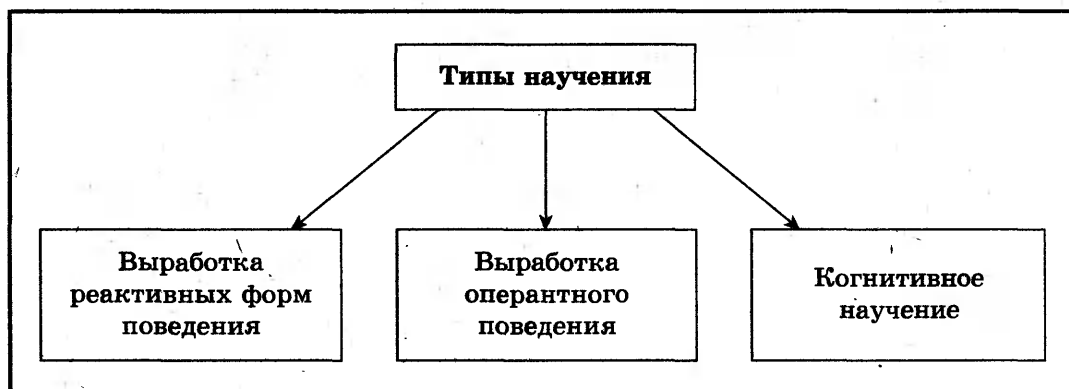
1. Научение методом *проб и ошибок*, в процессе которого совершаются попытки действий: если случайное действие приводит к желательным последствиям, вероятность его повторения возрастает; при этом происходит отказ от неэффективных действий при нахождении решения.
2. Научение путем *формирования реакций* — поэтапное формирование нужного поведения с подкреплением каждого действия, приближающего к желаемому результату.

3. Научение путем *наблюдения и подражания модели* имеет две разновидности:
- ▲ *подражание* — воспроизведение действий модели, не всегда понимая их значение;
 - ▲ *викарное научение* — усвоение и понимание последствий действий.

Когнитивное научение происходит, когда оценивается ситуация, используется прошлый опыт, анализируются имеющиеся возможности.

Формы когнитивного научения

- ◆ *Латентное обучение* на основе выработки когнитивных карт, которые отражают значения субъектов и существующие между ними связи.
- ◆ *Выработка двигательных сенсомоторных навыков* на основе когнитивных стратегий, включающая следующие стадии:
 - ◆ когнитивную — выработка когнитивных стратегий строгой последовательности действий, движений, их программирования в зависимости от желаемого результата;
 - ◆ ассоциативную — постепенное улучшение координации и интеграции различных элементов навыков;
 - ◆ автономную — навык становится автоматическим, без ошибок.
- ◆ *Инсайт* — форма научения, при которой определенная информация, имеющаяся в памяти, как бы объединяется и используется в новой ситуации, синтезируясь с информацией, располагаемой индивидом при решении проблемы. Решение проблемы происходит внезапно, без проб и ошибок, без логических рассуждений.
- ◆ *Рассуждение* — форма научения, характеризующаяся нахождением решения на основе мыслительных процессов анализа, синтеза, сравнения, логических рассуждений.
- ◆ *Перцептивное научение*, для которого характерно изменение восприятия какого-либо объекта в результате предшествующих восприятий этого же объекта. При этом выдвигаются гипотезы, определяющие, к какой категории можно отнести воспринимаемое с наибольшей вероятностью.
- ◆ *Концептуальное научение*, при котором происходит формирование понятий на основе абстрагирования (поиска черт сходства между двумя объектами) и обобщения (подведение под понятие новых предметов, имеющих общее свойство с предметами, послужившими основой для выработки данного понятия).



Обучение как педагогический процесс

Обучение есть целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов [53, с. 137].

Существенные признаки процесса обучения (С. П. Баранов)

- ✓ Обучение — это специально организованная познавательная деятельность (в отличие от научения).
- ✓ Обучение — ускорение познания в индивидуальном развитии.
- ✓ Обучение — это усвоение закономерностей, зафиксированных в опыте человечества.

Обучение как процесс включает в себя две части: *преподавание*, в ходе которого осуществляется передача (трансляция) системы знаний, умений, опыта деятельности, и *учение* как усвоение опыта через его восприятие, осмысление, преобразование и использование.

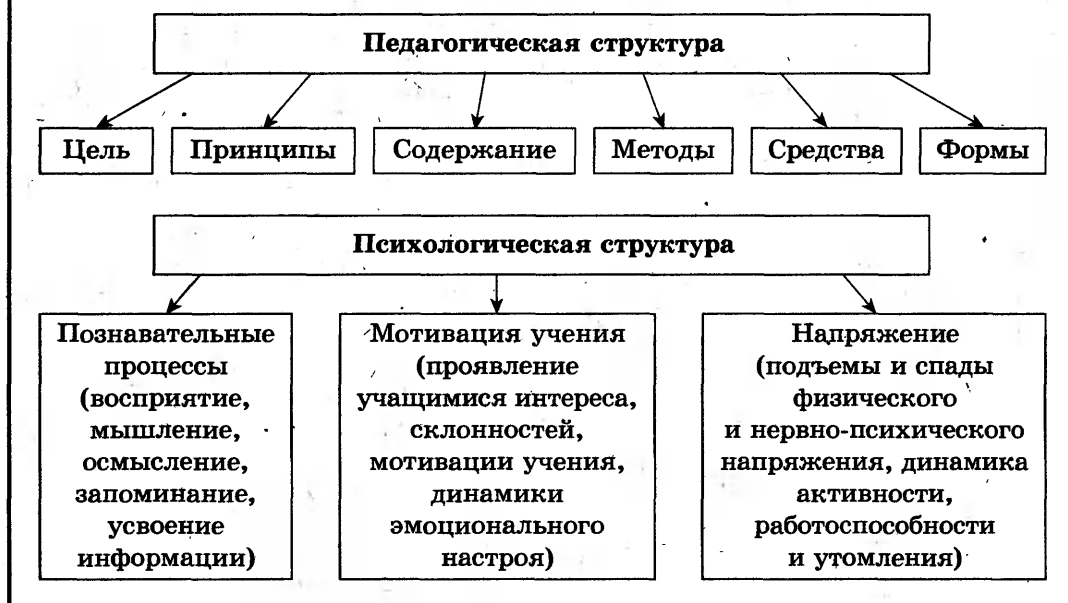
Организация обучения предполагает, что педагог осуществляет следующие компоненты:

- ◆ постановка целей учебной работы;
- ◆ формирование потребностей учащихся в овладении изучаемым материалом;
- ◆ определение содержания материала, подлежащего усвоению учащимися;
- ◆ организация учебно-познавательной деятельности по овладению учащимися изучаемым материалом;
- ◆ придание учебной деятельности учащихся эмоционально-положительного характера;
- ◆ регулирование и контроль учебной деятельности учащихся;
- ◆ оценивание результатов деятельности учащихся.

Параллельно учащиеся осуществляют учебно-познавательную деятельность, которая в свою очередь состоит из соответствующих компонентов:

- ◆ осознание целей и задач обучения;
- ◆ развитие и углубление потребностей и мотивов учебно-познавательной деятельности;
- ◆ осмысление темы нового материала и основных вопросов, подлежащих усвоению;
- ◆ восприятие, осмысление и запоминание учебного материала;
- ◆ применение знаний на практике и последующее повторение;
- ◆ проявление эмоционального отношения и волевых усилий в учебно-познавательной деятельности;
- ◆ самоконтроль и внесение корректив в учебно-познавательную деятельность;
- ◆ самооценка результатов своей учебно-познавательной деятельности.

Психолого-педагогическая структура педагогического процесса



Теории обучения

ТРАДИЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Традиционное обучение — целенаправленный процесс формирования знаний, умений и навыков посредством осмысления и запоминания учебного материала.

В основе традиционного обучения лежит ассоциативно-рефлекторная теория учения, согласно которой психика человека обладает способностью запечатлевать, сохранять и далее воспроизводить связи между отдельными событиями жизни, которые чем-то сходны или различны.

Процесс образования ассоциаций (приобретение знаний, умений и навыков) в традиционном обучении имеет определенную логическую последовательность [45]:

- восприятие учебного материала;
- осмысление;
- запоминание и сохранение;
- применение усвоенного в практической деятельности.

При этом выделенная последовательность подчиняется дидактическому требованию, отражающему последовательность двигаться в обучении *от частного к общему*. «Общее» выступает здесь как результат сравнения единичных или частных предметов, как результат выделения их одинаковых свойств, становящихся содержанием представления о классе этих предметов.

Характеристика традиционного обучения

Параметры	Отличительные черты
Цель	Передача знаний, умений и навыков
Методы	Объяснительно-иллюстративные, формирующие активность воспроизводящего типа
Форма организации	Классно-урочная
Характер взаимодействия	Взаимодействие построено на жестком и последовательном разделении функций управления и подчинения
Критерий эффективности	Уровень сформированности знаний, умений и навыков, входящих в образовательный минимум

Отличительные особенности

- ✓ По основанию непосредственности/опосредованности взаимодействия обучающего и обучаемого — это контактное обучение, построенное на субъект-объектных отношениях, где ученик — пассивный объект обучающих воздействий учителя (субъекта), который действует в строгих рамках учебной программы.
- ✓ По способу организации обучения — это информационно-сообщающее, использующее методы трансляции готовых знаний, обучение по образцу, репродуктивному изложению. Усвоение учебного материала происходит преимущественно за счет механического запоминания.
- ✓ По основанию принципа сознательности/интуитивности — это сознательное обучение. При этом осознание направлено на сам предмет освоения — знания, а не на способы их получения.
- ✓ Ориентация обучения на среднего ученика, что ведет к трудностям в усвоении учебной программы, как у неуспевающих, так и у одаренных детей.

Достоинства и недостатки традиционного обучения

(Б. Б. Айсмонтас)

Достоинства	Недостатки
<ol style="list-style-type: none"> 1. Позволяет в сжатые сроки в концентрированном виде вооружить учащихся знаниями основ наук и образцов способов деятельности. 2. Обеспечивает прочность усвоения знаний и быстрое формирование практических умений и навыков. 3. Непосредственное управление процессом усвоения знаний и навыков предупреждает появление пробелов в знаниях. 4. Коллективный характер усвоения позволяет выявить типичные ошибки и ориентирует на их устранение 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ориентировано больше на память, чем на мышление. 2. Мало способствует развитию творчества, самостоятельности, активности. 3. В недостаточной степени учитываются индивидуальные особенности восприятия информации. 4. Превалирует субъектно-объектный стиль отношений между преподавателями и учащимися

Принципы традиционного обучения

Традиционная система обучения определяется совокупностью содержательных и процессуальных (организационно-методических) принципов [56, с. 63–79].

Содержательные принципы обучения отражают закономерности, связанные с отбором содержания образования и его совершенствования. К ним относятся:

- ⇨ принцип гражданственности;
- ⇨ принцип научности;
- ⇨ принцип воспитывающего обучения;
- ⇨ принцип фундаментальности и прикладной направленности обучения.

Организационно-методические принципы обучения отражают закономерности социального, психологического и педагогического характера. К ним относятся:

- ⇨ принцип преемственности, последовательности и систематичности обучения;
- ⇨ принцип единства группового и индивидуального обучения;
- ⇨ принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых;
- ⇨ принцип сознательности и творческой активности;
- ⇨ принцип доступности обучения при достаточном уровне его трудности;
- ⇨ принцип наглядности;
- ⇨ принцип продуктивности и надежности обучения.

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Проблемное обучение — способ организации деятельности учащихся, основанный на получении новых знаний посредством решения теоретических и практических проблем, проблемных задач в создающихся в силу этого проблемных ситуациях (В. Оконь, М. М. Махмутов, А. М. Матюшкин, Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер и др.).

Этапы проблемного обучения

- * Осознание проблемной ситуации.
- * Формулировка проблемы на основе анализа ситуаций.
- * Решение проблемы, включающее выдвижение, смену и проверку гипотез.
- * Проверка решения.

Уровни трудности

Проблемное обучение может быть разного уровня трудности для обучающихся в зависимости от того, какие и сколько действий по решению проблемы он осуществляет [25, с. 172].

Уровни проблемности	Количество звеньев решения, сохраняемых за учителем	Количество звеньев решения, передаваемых ученику	Что делает учитель?	Что делает ученик?
0	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 ее
III	—	3	Проводит общую организацию и контроль, умелое руководство	Осознает проблему, формулирует ее, решает проблему

Достоинства и недостатки проблемного обучения
(Б. Б. Айсмонтас)

Достоинства	Недостатки
<ol style="list-style-type: none"> Способствует формированию определенного мировоззрения учащихся, поскольку высокая самостоятельность усвоения знаний обуславливает возможность трансформации их в убеждения. Формирует личностную мотивацию учащегося, его познавательные интересы. Развивает мыслительные способности учащегося. Помогает формированию и развитию диалектического мышления учащихся, обеспечивает выявление ими новых связей в изучаемых явлениях и закономерностях 	<ol style="list-style-type: none"> В меньшей мере, чем другие типы обучения, применимо при формировании практических умений и навыков. Требует больших затрат времени для усвоения одного и того же объема знаний, чем другие типы обучения

Проблемная ситуация для человека возникает, если:

- есть познавательная потребность и интеллектуальные возможности решать задачу;
- имеются затруднения, противоречия между старым и новым, известным и неизвестным, данным и искомым, условиями и требованиями.

Проблемные ситуации дифференцируются по критериям (А. М. Матюшкин):

1. Структура действий, которые должны быть выполнены при решении проблемы (например, нахождения способа действия).

2. Уровень развития этих действий у человека, решающего проблему.
3. Трудности проблемной ситуации в зависимости от интеллектуальных возможностей.

Типы проблемных ситуаций (Т. В. Кудрявцев)

- Ситуация несоответствия между имеющимися знаниями у учащихся и новыми требованиями.
- Ситуация выбора из имеющихся знаний, единственно необходимых для решения конкретной проблемной задачи.
- Ситуация использования имеющихся знаний в новых условиях.
- Ситуация противоречия между возможностями теоретического обоснования и практического использования.



Проблемное обучение основывается на аналитико-синтетической деятельности обучающихся, реализуемой в рассуждении, размышлении. Это *исследовательский тип обучения*.

ПРОГРАММИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Программированное обучение — обучение по специально разработанной обучающей программе, представляющей собой упорядоченную последовательность задач, посредством которых регламентируется деятельность педагога и учащихся.

Принципы программированного обучения

- ⇨ Последовательность.
- ⇨ Доступность.
- ⇨ Систематичность.
- ⇨ Самостоятельность.

Достоинства и недостатки программированного обучения

(Б. Б. Айсмонтас)

Достоинства	Недостатки
<ol style="list-style-type: none"> 1. Вырабатывает способы рациональных умственных действий. 2. Воспитывает умение логически мыслить 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Не в полной мере способствует развитию самостоятельности в обучении. 2. Требуется больших затрат времени. 3. Применимо для алгоритмически разрешимых познавательных задач. 4. Обеспечивает получение знаний, заложенных в алгоритме, и не позволяет получить новые знания. 5. Чрезмерная алгоритмизация обучения препятствует формированию продуктивной познавательной деятельности

Формы программированного обучения

- ✓ Линейное программирование.
- ✓ Разветвленное программирование.
- ✓ Смешанное программирование.

Характеристика линейной программы (Б. Ф. Скиннер, В. Оконь)

- 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.
- 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.

 В основе линейного программирования лежит бихевиористское понимание научения как установления связи между стимулом и реакцией.

Характеристика разветвленной программы (Н. Краудер)

- Полнее учитывает особенности научения человека (мотивацию, осмысленность, влияние темпа продвижения), чем линейная.
- Отличается от линейной программы множественностью выбора шагов, ориентирована не столько на безошибочность действия, сколько на уяснение причины, которая может вызвать ошибку.
- Подтверждение правильности ответа является в этой форме программирования обратной связью, а не только положительным подкреплением.
- Может представлять собой большой текст, содержащий много ответов на вопрос к тексту.

Вопросы, в понимании Н. Краудера, имеют цель:

- проверить, знает ли учащийся материал, содержащийся в данной рамке;
- в случае отрицательного ответа отослать учащихся к координирующим и соответственно обосновывающим ответ рамкам;
- закрепить основную информацию с помощью рациональных упражнений;
- увеличить усилия учащихся и одновременно ликвидировать механическое обучение через многократное повторение информации;
- сформировать требуемую мотивацию учащихся.

Смешанное программирование и другие его формы в целом соотносятся с рассмотренными выше.

ТЕОРИЯ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ П. Я. ГАЛЬПЕРИНА

Теория поэтапного формирования умственных действий — концепция, представляющая собой общие психологические основы формирования знаний, умений и навыков с заранее заданными свойствами на основе определенного плана и программы их поэтапного развития [38, с. 490].

Исходные положения

- ☞ Всякое внутреннее психическое есть превращенное, интериоризированное внешнее, сначала психическая функция выступает как интерпсихическая, затем как интрапсихическая (Л. С. Выготский).
- ☞ Психика (познание) и деятельность суть единство, а не тождество: психическое формируется в деятельности, деятельность регулируется психическим — образом, мыслью, планом (С. Л. Рубинштейн).
- ☞ Психическая, внутренняя деятельность имеет такую же структуру, что и внешняя, предметная (А. Н. Леонтьев, Н. Ф. Талызина).
- ☞ Психическое развитие имеет социальную природу.
- ☞ Деятельностная природа психического образа позволяет рассматривать в качестве его единицы — действие.

! В результате проведенных П. Я. Гальпериным и его учениками исследований [14] было установлено следующее:

- ✓ 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. Более того, схемы действий и схемы предметов могут в значительной мере замещать друг друга.
- ✓ Умственный план составляет только один из идеальных планов, другим является план восприятия. Возможно, что третьим самостоятельным планом деятельности отдельного человека является план речи.
- ✓ Действия переносятся в индивидуальный план или целиком, или только в своей ориентировочной части.
- ✓ 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 неизбежные и не менее важные 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 и т. д.

Задачи обучения

- ⇒ Описать любое формируемое действие совокупностью его свойств, подлежащих формированию.
- ⇒ Создать условия для формирования этих свойств.
- ⇒ Разработать систему ориентиров, необходимых и доступных для управления правильностью формирования действия и избежания ошибок.

П. Я. Гальперин разграничил две части осваиваемого предметного действия: его понимание (*ориентировочная часть*) и умение его выполнять (*исполнительная часть*). Автор придавал особое значение ориентировочной части, считая ее «управляющей инстанцией».

Ориентировочная основа действия (ООД) — это та система условий, на которую опирается человек при выполнении действия.

Ориентировочная часть действия направлена:

- на правильное и рациональное построение исполнительной части;
- на выбор одного из возможных исполнений.

Эффективность ориентировочной основы зависит:

- * от степени общности входящих в нее знаний (ориентиров);
- * от полноты отражения в них условий, объективно определяющих успешность действия;
- * от способа получения обучаемым ориентировочной основы.

Классификация ООД

С точки зрения полноты (достаточности) ООД может быть *полной, неполной, избыточной*.

По общности ООД может быть представлена в *частном виде* и поэтому пригодна для единичного, конкретного случая, но может быть представлена в *общем виде*, отражающем сущность целого класса частных случаев, и, следовательно, пригодна для ориентировки в каждом из них.

По способу получения могут быть следующие случаи:

- а) ООД дается обучаемому в *готовом виде*;
- б) составляется им *самостоятельно*.



Самостоятельное составление ООД может происходить двумя разными путями: путем «*проб и ошибок*» в самом процессе выполнения действия или путем *сознательного применения общего приема (метода)*.

Типы ориентировочной основы действия

Различия в общности, полноте и способе получения ООД служат основанием для выделения разных ее типов.

Первый тип ООД характеризуется неполным составом ориентировочной основы, ориентиры представлены в частном виде и выделяются самим субъектом путем слепых проб. Процесс формирования действия на такой ориентировоч-

ной основе идет очень медленно, с большим количеством ошибок. Сформированное действие оказывается чувствительным к малейшим изменениям условий выполнения.

Второй тип ООД характеризуется наличием всех условий, необходимых для правильного выполнения действия. Но эти условия даются субъекту, во-первых, готовыми, во-вторых, в частном виде, пригодном для ориентировки лишь в данном случае. Формирование действия при такой ориентировочной основе идет быстро и безошибочно. Сформированное действие более устойчиво, чем при первом типе ориентировки. Однако сфера переноса действия ограничена сходством конкретных условий его выполнения.

Третий тип ООД имеет полный состав, ориентиры представлены в общем виде, характерном для целого класса явлений. В каждом конкретном случае ООД составляется субъектом самостоятельно с помощью общего метода, который ему дается. Действию присущи не только быстрота и безошибочность процесса формирования, но и большая устойчивость, широта переноса.

Действие представляет собой целостную систему взаимосвязанных элементов. В ходе выполнения действия эти элементы обеспечивают *три основные функции*:

- ориентировочную,
- исполнительную,
- контрольно-корректировочную.

Свойства учебного действия

Первичные

- Форма
- Общность
- Сокращенность
- Освоенность
- Самостоятельность

Вторичные

- Прочность
- Осознанность
- Разумность

Первичные свойства составляют группу *основных* свойств. Это независимые характеристики действий, ни одна из них не является следствием других. Они независимы в том смысле, что сформированность одной из характеристик не приводит к сформированности других.

Вторичные свойства всегда являются следствием одного или нескольких первичных. Особенность этих свойств состоит в том, что их нельзя сформировать непосредственно: путь к ним лежит через первичные характеристики.

Главное изменение действия связано с его *формой*. Усвоение знаний и включающих их действий идет успешней, когда исходная форма является материализованной. Порядок перехода таков: от материальной (материализованной) к перцептивной, от нее к внешне речевой, затем через форму внешней речи про себя — к умственной.

Мера обобщенности — это как бы отношение субъективно возможных границ применения действия к объективно возможным. Обобщение идет не по любым общим свойствам предметов, а лишь по тем из них, которые вошли в состав ориентировочной основы действий, направленных на анализ этих предметов. Обычно процесс *сокращения* происходит постепенно. Он неразрывно связан с автоматизацией действия: ряд операций постепенно уходит из поля осознания, остается лишь контроль сознания за автоматизированным их выполнением.

Мера разделенности (самостоятельности) действия — в начале ученик нуждается в помощи учителя, который разделяет с ним выполнение действия, берет на себя некоторые операции. Постепенно эта помощь ослабевает: ученик приобретает все большую степень самостоятельности.

ТЕОРИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА Л. В. ЗАНКОВА

Дидактическая система Л. В. Занкова — система развивающего обучения, направленная на раннее интенсифицирование всестороннего «общего» развития школьника.

Трактовка понятия развития

Общее развитие исследователь понимал в его «всеобъемлющем значении», охватывающем и физическое развитие, и развитие психики. Согласно Л. В. Занкову, в процессе обучения возникают не знания, умения и навыки, а их психологический эквивалент — новообразования в виде когнитивных (познавательных) структур. Когнитивные структуры — это субстрат умственного развития, относительно стабильные, компактные, обобщенно-смысловые системные представления знаний, способов их получения и использования, хранящиеся в долговременной памяти. Они выражаются в особенностях психической деятельности: в перцепции, мышлении, речи, уровне произвольного поведения, в количестве и четкости знаний и умений. Сложные структуры создаются из более простых структур. Однако они никогда из них не складываются, а в совокупности порождают новое качество. Появление новообразований не задается напрямую обучением, а возникает в результате интеграционных процессов. Каждое новообразование становится плодом взаимодействия всех сфер психики (ума, воли, чувств) и продвигает личность в целом. В этом Л. В. Занков видел суть развития.

Анализ ведется по *трем линиям развития*.

1. **Наблюдение**, конституирующим компонентом которого является восприятие, обладающее определенной направленностью. Методика изучения построена таким образом, чтобы обеспечить отображение восхождения школьника от низших к высшим уровням, отличающимся все более значительным и органичным участием мыслительных процессов.
2. **Мыслительная деятельность** исследуется с помощью методики, которая не ограничивает субъекта словесно-логическими операциями, а требует работы

абстрагирующей мысли над чувственно воспринимаемыми объектами (например, разгадывание оснований разделения на группы геометрических тел различной формы, высоты и цвета).

3. **Практические действия** исследуются, главным образом, с помощью адекватного сочетания оперативной и целеполагающей антиципаций изготовления материального объекта. Необходим зрительный анализ предложенного образца и обдумывание структуры процесса изготовления заданного предмета. Словесный отчет о выполненной работе отображает характер осознания школьником всего процесса изготовления объекта.

Отличительные особенности

- ⇒ Идея единства и взаимопроникновения линий развития психической деятельности.
- ⇒ Построение экспериментальных программ по принципу дифференциации, то есть расчленения целого на многообразные формы и ступени, возникновение различий в процессе движения содержания.
- ⇒ Разграничение при этом всегда идет в рамках принципа системности и целостности, которые подразумевают, что каждый элемент знаний должен усваиваться только в связи с другими и обязательно внутри определенного целого.

Принципы обучения

Принцип обучения на высоком уровне трудности означает не столько то, что обучение превышает «среднюю норму» трудности, сколько то, что оно раскрывает духовные силы ребенка, дает им простор и направление. При этом автор имеет в виду трудность, связанную с познанием сущности изучаемых явлений, зависимостей между ними, с приобщением школьников к подлинным ценностям науки и культуры.

Принцип быстрого темпа в изучении программного материала органично связан с принципом обучения на высоком уровне трудности. Это предполагает отказ от однообразного повторения пройденного. При этом самое важное — непрерывное обогащение школьников все новыми и новыми знаниями. Действенным средством, позволяющим идти быстрым темпом и сильным, и слабым учащимся, является применение дифференцированной методики, специфика которой состоит в том, что одни и те же вопросы программы могут изучаться с разной глубиной.

Принцип ведущей роли теоретических знаний уже в начальный период обучения был выдвинут в противовес традиционным представлениям о конкретности мышления младших школьников. Однако это утверждение вовсе не означает отрицания роли образных представлений учащихся, оно лишь говорит о том, что нельзя считать конкретное мышление ведущим показателем уровня умственного развития младших школьников.

Принцип осознания школьниками процесса учения имеет большое значение в системе Л. В. Занкова. Анализируя различные его трактовки (С. В. Иванов, М. И. Скаткин, Н. Г. Казанский, И. И. Ганелин и др.), исследователь подчеркивал важность понимания учебного материала, умения применять теоретические знания на практике, овладения мыслительными операциями (сравнения, анализа, синтеза, обобщения), а также признавал необходимость позитивного отношения школьников к учебному труду. Все это, по мнению Л. В. Занкова, необходимо, но недостаточно для успешного обучения. Именно процесс овладения знаниями должен стать предметом осознания ученика.

Принцип целенаправленной и систематической работы по развитию всех (сильных и слабых) учащихся занимает особое место в данной системе. Этот принцип предполагает индивидуализацию и вариативность процесса обучения. При традиционной методике обучения на слабых учеников обрушивается лавина тренировочных упражнений. Опыт Л. В. Занкова доказал обратное: перегрузка неуспевающих учащихся тренировочными заданиями не способствует их развитию, а лишь увеличивает отставание. Неуспевающие не менее, а более других учеников нуждаются в систематическом обучении. Эксперименты показали, что такая работа приводит к сдвигам в развитии слабых учеников и к лучшим результатам в усвоении знаний и навыков.

ТЕОРИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В. В. ДАВЫДОВА И Д. Б. ЭЛЬКОНИНА

Теория развивающего обучения В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина — дидактическая система, направленная на формирование учебной деятельности и ее субъекта в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения анализа, планирования и рефлексии.

Трактовка понятия развития

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 Д. Б. Эльконина относительно того, что обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет, прежде всего, через содержание усваиваемых знаний, производным от которого являются методы (или способы) организации обучения.

Сравнительная характеристика теоретического и эмпирического мышления

Теоретические знания	Эмпирические знания
Сравнение предметов и представлений о них	Анализ роли и функции отношения внутри целостной системы
Открытие исходного отношения целостной системы	Выделение формально общего свойства совокупности предметов
Отражение внутренних отношений и связей	Отражение внешних свойств предметов
Связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы	Выделение общего свойства как рядоположенного с особенными и единичными
Выделение особенных и единичных проявлений целостной системы	Подбор примеров, входящих в соответствующий класс предметов
Символо-знаковые средства	Средства фиксации — слова-термины

! Важными компонентами мышления являются такие действия, как анализ, планирование и рефлексия, имеющие две основные формы — эмпирико-формальную и теоретико-содержательную.

Отличительные особенности

- ⇒ Обучение должно быть направлено на создание зон ближайшего развития, способствующих формированию психических новообразований. Исследованиями научного коллектива было установлено, что традиционное начальное образование не создает необходимых зон ближайшего развития, а лишь тренирует и закрепляет те психические функции, которые в своей основе возникли и начали развиваться еще в дошкольном возрасте.
- ⇒ Основными линиями развития являются: формирование учебной деятельности и ее субъекта, абстрактно-теоретическое мышление и произвольное управление поведением.
- ⇒ Обучение ориентировано не только на ознакомление с фактами, но и на познание отношений между ними, установление причинно-следственных связей, на превращение отношений в объект изучения.

ТЕОРИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ З. И. КАЛМЫКОВОЙ

Теория развивающего обучения З. И. Калмыковой — система обучения, направленная на развитие и формирование продуктивного (творческого) мышления.

Основные показатели творческого мышления

- Оригинальность мысли, возможность получения ответов, далеко отклоняющихся от привычных.
- Быстрота и плавность возникновения необычных ассоциативных связей.
- «Восприимчивость» к проблеме, ее непривычное решение.
- Беглость мысли как количество ассоциаций, идей, возникающих в единицу времени в соответствии с некоторыми требованиями.
- Способность найти новые непривычные функции объекта или его части.

! Продуктивное мышление характеризуется высокой новизной своего продукта, своеобразием процесса его получения и существенным влиянием на умственное развитие.

Дидактические принципы развивающего обучения

- ✓ Проблемность обучения.
- ✓ Индивидуализация и дифференциация обучения.
- ✓ Гармоничное развитие различных компонентов мышления (конкретного, абстрактно-теоретического).
- ✓ Формирование алгоритмических и эвристических приемов умственной деятельности.
- ✓ Специальная организация мнемической деятельности.



Отличительной чертой данной теории является использование двух последних принципов: формирование алгоритмических и эвристических приемов умственной деятельности и специальная организация мнемической деятельности.

Сравнительная характеристика приемов умственной деятельности

Приемы алгоритмического типа (анализ, синтез, сравнение, обобщение)	Приемы эвристического типа (конкретизация, абстрагирование, варьирование, аналогия)
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Развивают репродуктивное мышление ♦ Развивают рациональное мышление в соответствии с законами формальной логики ♦ Определяют последовательность действий с целью безошибочного решения задач 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Развивают творческое (продуктивное) мышление ♦ Ориентируют не на формально-логический, а на содержательный анализ проблем ♦ Непосредственно стимулируют поиск новых проблем, открытие новых знаний

Осознанные знания являются важнейшим компонентом умственного развития. Их сохранение требует особых усилий. Исследования З. И. Калмыковой подтверждают, что для реализации возможностей творческого мышления необходимо не только наличие знаний в оперативной памяти, но и перевод их в долговременную память в целях дальнейшего использования. Следовательно, возникает необходимость специальной организации мнемической деятельности.

Приемы мнемической деятельности

- Прямая установка на запоминание.
- Сознательное применение таких приемов, как группировка, классификация, составление, выделение смысловых опор.
- «Сжатие», «уплотнение» материала.
- Наложение информации на наглядно представленные «опоры» — условные знаки, символы, отражающие не только отдельные элементы этих знаний, но и взаимосвязь между ними.
- Многократный возврат к материалу и др.

ТЕОРИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ Н. Н. ПОСПЕЛОВА

Теория развивающего обучения Н. Н. Поспелова — обучение, ориентированное на формирование мыслительных операций, которые выступают условием и средством организации развивающего обучения.

Обучение учащихся анализу и синтезу предполагает формирование у них умений мыслить практически: разлагать объекты на составные части; выделять отдельные существенные стороны объекта; изучать каждую часть (сторону) в

отдельности как элемент единого целого; соединять части объекта в единое целое.

Мыслительная операция *сравнения*, связанная с установлением сходства и различия в предметах, явлениях, процессах, является частным проявлением операций анализа и синтеза.

Важным компонентом теоретического мышления является операция *обобщения*. В процессе ее выполнения существенную роль играют *абстрагирование* и *конкретизация*. Так, при обобщении предметов или явлений происходит выделение общего. Свойства, которыми эти предметы отличаются, во внимание не берутся. Сходные признаки, наоборот, как бы отделяются от предмета и рассматриваются в отрыве от него. Эти мыслительные действия Н. Н. Пospelов называет абстрагированием.

После абстракции мысль возвращается к конкретному уже не в прежнем виде, а обогащенной более глубоким знанием. Обобщение — есть сам процесс перехода от менее общего к более общему, а абстрагирование позволяет осуществить этот переход.

Стадии формирования мыслительных операций:

- *стихийная*, в ходе которой ученик осуществляет операцию, но не осознает, как он это делает;
- *полустихийная*, когда ученик, совершая операцию, осознает, как он это делает, но не понимает существа этой операции;
- *сознательная*, когда ученик сознательно использует правила мыслительной операции и понимает, что эти правила специально сформулированы.

В теории Н. Н. Пospelова отмечается, что невозможно одновременно и параллельно обучать всем мыслительным операциям. Система такого обучения требует последовательного их введения. При этом необходимо иметь в виду, что, действуя только по заданным алгоритмам, ученик оказывается ограниченным в развитии самостоятельности, гибкости и продуктивности мышления. Однако такое ограничение снимается при условии вовлечения учащихся в «создание» этих алгоритмов (правил), в обоснование как собственных, так и уже готовых решений, в анализ ошибок.

ТЕОРИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ Е. Н. КАБАНОВОЙ-МИЛЛЕР

Теория развивающего обучения Е. Н. Кабановой-Миллер — обучение, направленное на формирование приемов учебной работы (системы действий, служащих для решения учебных задач).

В проблеме развивающего обучения Е. Н. Кабанова-Миллер выделяет два круга вопросов:

- показатели умственного развития;
- условия, определяющие это развитие, т. е. организация обучения и формирование учебной деятельности.

Показатели умственного развития

Общим показателем умственного развития служит *степень усвоения приема учебной работы*. Это значит, что учащийся может рассказать, из каких действий состоит прием, может использовать в решении новых задач, т. е. переносит известный прием в новую ситуацию.

В контексте развития мотивационной сферы умственной деятельности наиболее общий показатель развития выражается в повышении ее *систематичности, организованности, продуктивности*.

Условия развивающего обучения

- ☞ Все компоненты обучения (программы, учебники, методика, школьная практика) должны быть пронизаны идеей формирования у школьников системы приемов учебной работы разной степени обобщенности (внутрипредметные и межпредметные).
- ☞ В каждом учебном предмете важно выделить основные приемы учебной работы и сформировать их у учащихся.
- ☞ Знания должны обеспечивать взаимодействие мышления и чувственной стороны умственной деятельности учащихся.
- ☞ У учащихся должны быть сформированы приемы управления учебной деятельностью.

Приемы учебной работы

- Сравнение.
- Обобщение.
- Раскрытие причинно-следственных связей.
- Наблюдение.
- Составление характеристик изучаемых явлений.
- Разделение существенных и несущественных признаков понятий.

Приемы управления учебной деятельностью

- Планирование.
- Самоконтроль, включающий оценку своих действий.
- Управление своими познавательными интересами и вниманием.

ТЕОРИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ Л. М. ФРИДМАНА

Теория развивающего обучения Л. М. Фридмана — дидактическая система, направленная на воспитание всесторонне развитой и социально зрелой личности в процессе учебного взаимодействия.

Принципы обучения

Принцип самостоятельности учащихся в учебном процессе предполагает его ориентацию таким образом, чтобы они принимали непосредственное участие в целеполагании своей деятельности, а цели обучения, задаваемые извне, становились бы их собственными, личными целями.

Принцип самоорганизации характеризует операциональную сторону учебного процесса. Исходя из этого принципа, учитель не учит, а помогает учиться.

Он демонстрирует учащимся необходимость усвоения навыков рационального учения, самостоятельного выполнения не только учебно-тренировочных, но и продуктивных действий.

Принцип развития определяет ряд требований к организации учебного процесса:

- учитывать возрастные и индивидуально-типологические особенности учащихся;
- развивать у них потребность в преодолении посильных трудностей, в овладении новыми способами действий, умениями, навыками;
- ориентироваться на зону ближайшего развития; направлять учебный процесс на формирование социальной зрелости каждого ученика.

Принцип коллективизма устанавливает, что центральной, ведущей формой организации учебного процесса является коллективная (групповая, парная) форма.

Принцип ролевого участия предполагает равномерное и добровольное распределение ролей между учащимися класса. Один и тот же ученик должен выступить и в роли ответственного, и подчиненного.

Принцип ответственности участников учебного процесса важен с точки зрения развития социально зрелой личности.

Принцип психологического обеспечения предполагает эмоциональное удовлетворение каждого ученика и тем самым развитие мотивации учения.



Важное место в теории Л. М. Фрийдмана отводится контрольно-оценочной деятельности как учителя, так и учащихся.

Требования к контрольно-оценочной деятельности

1. **Текущую контрольно-оценочную деятельность** должны выполнять сами учащиеся уже в начальной школе. Участие учителя состоит в обучении школьников рациональным методам и приемам этой деятельности, в формировании у них правильных и разумных эталонов контроля, нормативных критериев оценки, способов корректировки своей учебной деятельности, потребности и привычки самоконтроля и самооценки.

2. **Итоговый контроль** и оценка знаний учащихся по каждой теме проводятся учителем при активном участии школьников. Он связан с обобщением пройденного материала, с коллективным обсуждением результатов текущей контрольно-оценочной деятельности учащихся.

3. **Учет результатов текущего и итогового контроля** и оценка работы учащихся ведутся самими учащимися. Задача учителя состоит в осуществлении систематического диагностического контроля за формированием у школьников учебных умений и психических процессов, развитием их способностей, интересов и склонностей, социальным становлением и образованием у них значимых личностных качеств.

ВОСПИТАНИЕ

Воспитание личности

Сущность воспитания заключается в формировании, с одной стороны, мотивов поведения, а с другой — доступных для ребенка определенного возраста способов и форм поведения.

Воздействие на мотивационную сферу личности

Среди мотивов поведения особенно существенную роль играют идеалы и убеждения.

Еще Л. С. Выготский ставил вопрос о необходимости изучения идеалов ребенка, так как именно они играют огромнейшую роль в овладении нравственным поведением. Отличительная черта психического развития заключается в том, что его результат в виде некоторого образца существует еще до начала развития в окружающей ребенка общественной среде. Такие образцы (идеалы) направляют и регулируют процесс развития.

Другим основополагающим мотивом является убеждение. Признак убеждения — наличие собственной оценки, ее аргументация. Особенно важно, чтобы мировоззрение стало убеждением и соответствующим побуждением, мотивом поведения и деятельности.

В процессе жизни у ребенка постепенно формируются и становятся устойчивыми такие мотивы, которые приобретают ведущее значение. Создается определенная иерархическая структура мотивационной сферы человека, которая обуславливает направленность личности. Выделяются три основных вида направленности личности:

- ⇒ *личная направленность* (престижная, эгоистическая) создается преобладанием мотивов собственного благополучия, самоутверждения, личного покоя;
- ⇒ *коллективистическая направленность* (общественная или альтруистическая) имеет место тогда, когда поступки человека побуждаются преимущественно интересами и потребностями общества, коллектива, группы, других людей;
- ⇒ *деловая направленность*, бескорыстный интерес к делу, познанию действительности возникает в случае, когда преобладают мотивы, порождаемые самой деятельностью; проявляется в увлечении процессом деятельности, бескорыстном стремлении к истине, овладении новыми умениями.

Формирование способов поведения

Посредством овладения доступных способов и форм поведения у детей формируются привычки.

Сами качества личности и черты характера рассматриваются как закрепившиеся привычные формы поведения. Ценность привычки в том, что при ее наличии многое выполняется автоматически, ребенку не надо задумываться — поступить так или иначе. Он поступает определенным образом в соответствии с тем, какая форма поведения для него характерна. Иначе он поступить не может в силу сложившегося стереотипа.

Критерии воспитанности

Уровень сформированности нравственных потребностей, чувств, привычек — содержание нравственной сферы: то, чем руководствуется человек.

Уровень преднамеренности, произвольности поведения — моральная устойчивость человека, умение преодолевать трудности невозможны без умения управлять своими желаниями, своим поведением.

Психологические условия формирования личности

- ☛ Воспитание предполагает воздействие на эмоциональную сферу. Это воздействие должно затронуть всю личность, весь субъективный мир человека. Следует установить связь между тем, что мы хотим сформировать у школьника, и тем, что субъективно значимо для него.
- ☛ Другое условие формирования личности — активность и самостоятельность самих учащихся. Если они сами проанализировали факты, самостоятельно сделали выводы, а еще лучше, если в споре проявили собственное отношение и дали собственную оценку, то можно говорить о том, что были созданы благоприятные условия для формирования убеждений.
- ☛ Психология исходит из принципа развития в деятельности. При этом надо иметь в виду, что, для того чтобы сформировать нужные мотивы, деятельность должна быть соответствующим образом организована. В ней формируются не только мотивы, но и привычные способы поведения. Как и при обучении, в процессе воспитания огромную роль играет подкрепление. Отсутствие подкрепления, поощрения или порицания мешает ребенку правильно ориентироваться в ситуации, приводит к угасанию мотива.

Закономерности и принципы воспитания

Педагогические закономерности воспитания — это адекватное отражение объективной действительности воспитательного процесса, обладающего общими устойчивыми свойствами при любых конкретных обстоятельствах.

Можно выделить следующие закономерности воспитания (П. И. Пидкасистый):

- *Воспитание ребенка* как формирование в структуре его личности социально-психологических новообразований *совершается только путем его активности*. Мера усилий ребенка должна соответствовать мере его возможностей.
- *Содержание деятельности* детей в процессе их воспитания определяется на каждый момент развития *актуальными потребностями ребенка*. опережая актуальные потребности, педагог рискует встретить сопротивление и пассивность детей. Если не учитывать возрастные изменения потребностей ребенка, то процесс воспитания затрудняется и нарушается.
- *Соблюдение пропорционального соотношения усилий ребенка и усилий педагога в совместной деятельности*: на начальном этапе доля активности педагога превышает активность ребенка, затем активность ребенка возрастает и на заключительном этапе он все делает сам под контролем педагога. Совместно разделенная деятельность помогает ребенку ощутить себя субъектом деятельности, а это чрезвычайно важно для свободного творческого развития личности.

- Только в *условиях любви и защищенности* ребенок свободно и вольно выражает свои отношения, благоприятно развивается.
- Организуемая деятельность должна сопровождаться или венчаться ситуацией успеха, которую должен пережить каждый ребенок. *Ситуация успеха* — это субъективное переживание достижений, внутренняя удовлетворенность ребенка самим участием в деятельности, собственными действиями и полученными результатами. Положительное подкрепление — самое общее условие создания ситуации успеха.
- *Воспитание должно носить скрытый характер*, дети не должны чувствовать себя объектом приложения педагогических нравоучений, не должны постоянно осознавать свою подверженность продуманным педагогическим влияниям.
- Целостность личности предписывает педагогам *целостность воспитательных влияний*.

Педагогические принципы воспитания — общие руководящие положения, требующие последовательности действий при различных условиях и обстоятельствах.

Выделяют следующие основные принципы (П. И. Пидкасистый):

- **Ориентация на ценностные отношения** — постоянство профессионального внимания педагога на формирующиеся отношения воспитанника к социально-культурным ценностям (человеку, природе, обществу, труду, познанию) и ценностям основам жизни (добру, истине, красоте).
- **Принцип субъектности** — педагог максимально содействует развитию способности ребенка осознавать свое «Я» в связях с людьми и миром, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия для других людей и своей судьбы, производить осмысленный выбор жизненных решений.
- **Принцип принятия ребенка как данность** — признание за ним права на существование таким, как он есть; уважение его истории жизни, которая сформировала его на данный момент именно таким, каков он есть; признание ценности его личности; сохранение по отношению к каждому ребенку, вне зависимости от его успехов, развития, положения, способностей, уважения к его личности.

Методы и формы воспитания

Методы воспитания — это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение воспитанников для решения педагогических задач, общения воспитанников с педагогом-воспитателем.

! Методы воспитания следует отличать от средств воспитания, с которыми они связаны. Средствами воспитания являются, прежде всего, предметы материальной и духовной культуры, которые используются для решения педагогических задач.

Для практической работы педагога более всего подходит следующая классификация методов воспитания:

- *методы убеждений*, с помощью которых формируются взгляды, представления, понятия воспитуемых, происходит оперативный обмен информацией (внушение, повествование, диалог, доказательство, призывы, убеждения);
- *методы упражнений*, с помощью которых организуется деятельность воспитуемых, стимулируются позитивные ее мотивы (различные виды заданий на индивидуальную и групповую деятельность в виде поручений, требований, состязаний, показа образцов и примера, создания ситуаций успеха);
- *методы оценки и самооценки*, с помощью которых производится оценка поступков, стимулирование деятельности, оказывается помощь воспитуемым в саморегуляции их поведения (критика, поощрения, замечания, наказания, ситуации доверия, контроля, самоконтроля, самокритики).

Формы воспитания — способы организации воспитательного процесса, способы целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности учащихся.

В педагогической литературе единого подхода к классификации форм воспитательной работы нет. Наиболее распространенной является классификация организационных форм воспитания в зависимости от того, как организованы учащиеся:

- *массовая* (участие всего класса);
- *кружковая, групповая*;
- *индивидуальная*.

Самовоспитание

Самовоспитание — деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями.

Самовоспитание предполагает определенный уровень развития личности, ее самосознания, способности к ее анализу при сознательном сопоставлении своих поступков с поступками других людей. Отношение человека к своим потенциальным возможностям, правильность самооценки, умение видеть свои недостатки характеризуют зрелость человека и являются предпосылками самовоспитания. Самовоспитание осуществляется в процессе *самоуправления*, которое строится на основе сформулированных человеком целей, программы действий, контроля над выполнением программы, оценки полученных результатов, самокоррекции. *Самоопределение* представляет собой сознательный выбор человеком своего жизненного пути, целей, ценностей, нравственных норм, профессии, условий жизни.

Методы самовоспитания

- *Самопознание*, включающее самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, самосравнение.
- *Самообладание*, опирающееся на самоубеждение, самоконтроль, самоприказ, самовнушение, самоподкрепление, самоисповедь, самопринуждение.
- *Самостимулирование*, предполагающее самоутверждение, самоободрение, самопоощрение, самонаказание, самоограничение.

Приемы самовоспитания

- *Самообязательство* (добровольное задание самому себе осознанных целей и задач самосовершенствования, решение сформировать у себя те или иные качества).
- *Самоотчет* (ретроспективный взгляд на пройденный за определенное время путь).
- *Осмысление* собственной деятельности и поведения (выявление причин успехов и неудач).
- *Самоконтроль* (систематическая фиксация своего состояния и поведения с целью предотвращения нежелательных последствий).

Раздел III

Психология

учебной деятельности

Познание

Познание — это процесс постижения действительности и приобретения знаний.

Функции знаний

- ✓ *Репрезентативная функция* — представление, указание предмета познания, называние его особенностей, качеств.
- ✓ *Эвристическая функция* — показ нахождения пути к разрешению возникшей проблемы, помощь в нахождении способа решения задачи.
- ✓ *Руководящая функция* — указание на направление действий в тех или иных условиях для получения определенного результата.
- ✓ *Прогностическая функция* — предвидение результата того или иного действия, поступка в тех или иных обстоятельствах.
- ✓ *Оценочная функция* — оценивание того или иного явления, действия, поступка на основе знания принятых норм, установленных правил, внутренних убеждений.

Результатом познания может быть:

- ⇒ *обыденное знание* — формируется в повседневном опыте, на основе которого отражаются, главным образом, внешние стороны и связи окружающей действительности;
- ⇒ *научное знание* — представляет собой систематизированные, обобщенные ряды знаний, формирование которых основано не только на опытных, эмпирических, но и на теоретических формах отражения мира и закономерностей его развития;
- ⇒ *учебное знание* — является производным от научного и в отличие от последнего является познанием уже известного. Учебное знание порождается в результате преднамеренного изменения, реорганизации научного знания с учетом психологических особенностей и возможностей обучаемых.

Сравнительная характеристика научного и учебного знания

Научное знание	Учебное знание
Основной целью научного знания является создание или описание моделей мира	Основной целью учебного знания является приобретение определенного уровня общей или профессиональной квалификации
Научное познание связано с поисковыми задачами, решаемыми с привлечением особых исследовательских методов	Учебно-познавательная деятельность осуществляется с помощью учебных приемов, умений и действий

Формы учебного знания

Учебное знание существует в трех формах: в форме учебной дисциплины, в форме учебного текста и в форме учебной задачи.

Адаптированная форма научного знания образует *учебную дисциплину*, включающую закономерности познавательной деятельности учащихся и саму предметную форму научного знания.

Языковая форма выражения учебного знания образует *текст*. По виду учебные тексты бывают:

- письменные (алфавитные, формульные, пиктографические);
- устные;
- технотронные (радио, звукозапись).

Учебная задача как форма учебного знания может быть определена:

- как некоторый этап учебно-познавательной деятельности;
- как упрощенная, рафинированная форма реальных проблемных ситуаций;
- как учебный текст или его часть.

Этапы учебного познания

- ⇨ *Восприятие объекта* — выделение его из общего фона и определением его существенных свойств.
- ⇨ *Осмысление* — установление наиболее существенных вне- и внутрисубъектных связей и отношений.
- ⇨ *Процесс запоминания* — выделение свойств и отношений в результате их многократного восприятия и фиксации.
- ⇨ *Активное воспроизведение воспринятых и понятых субъектом существенных связей и отношений* — включение вновь воспринятого знания в структуру прошлого опыта либо использование его в качестве средства построения или выделения нового знания.

Учебная деятельность

Учебная деятельность — процесс приобретения человеком новых знаний, умений и навыков или изменения старых [38, с. 491].



Деятельность обучающихся является подлинно учебной, если она сознательно направлена на осуществление целей обучения, принимаемых ими как лично-значимые. Д. Б. Эльконин указывал, что *учебная деятельность* есть, прежде всего, такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Эта деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в самом субъекте.

Основные характеристики учебной деятельности

- Учебная деятельность специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач.
- В процессе учебной деятельности осваиваются общие способы действий и научные понятия.
- Общие способы действия предваряют решение задач, происходит восхождение от общего к частному.
- Ведет к изменениям в самом человеке — ученике.
- Происходят изменения психических свойств и поведения обучающегося в зависимости от результатов своих собственных действий.
- Продукт учебной деятельности непосредственно не пополняет общественного богатства; человек изменяет самого себя, приобретает новые знания.
- Учение направлено на удовлетворение познавательной потребности. (Если познавательной потребности у ученика нет, то он или не будет учиться, или будет учиться ради удовлетворения какой-то другой потребности. В последнем случае учение уже не является деятельностью, так как овладение знаниями само по себе не приводит к удовлетворению потребности субъекта, а служит лишь промежуточной целью.)
- Как любая другая, учебная деятельность характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью.

Учебная деятельность носит общественный характер:

- по содержанию, так как она направлена на усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством;
- по смыслу, ибо она общественно значима и общественно оцениваема;
- по форме, поскольку она соответствует общественно выработанным нормам общения и протекает в специальных общественных учреждениях.

Предметом изменений в учебной деятельности является сам субъект, осуществляющий эту деятельность. Самое главное в учебной деятельности — это поворот на себя, оценка собственных изменений, рефлексия на себя.

Средствами учебной деятельности, с помощью которых она осуществляется, являются:

- интеллектуальные действия, мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, классификация и т. д.);
- знаковые, языковые средства, в форме которых усваиваются знания.

Способы учебной деятельности могут быть разнообразны: репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные действия (В. В. Давыдов).

Продуктом учебной деятельности являются:

- структурное и актуализированное знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи в разных областях науки и практики;
- внутренние новообразования психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах.

Структура учебной деятельности

- ✓ Учебная мотивация.
- ✓ Учебная ситуация.
- ✓ Контроль (самоконтроль).
- ✓ Оценка (самооценка).

Компонентный состав учебной деятельности

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в деятельность учения.

В общепсихологическом контексте мотивация представляет собой совокупность, систему психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека (Л. И. Божович, А. К. Маркова, Е. В. Шорохова, В. Г. Асеев, Б. И. Додонов, И. А. Зимняя и др.).

Мотивы учебной деятельности — это все факторы, обуславливающие проявление учебной активности. Согласно Л. И. Божович, в качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания — словом, все то, в чем нашла воплощение потребность.

Классификация мотивов

Мотивы могут быть:

- внешние* — наказание и награда, угроза и требование, материальная выгода, давление группы, ожидание будущих благ и т. д. Все они внешние к непосредственной цели учения. Знания и умения служат лишь средством для достижения других целей;
- внутренние* — интерес к своим знаниям, любознательность, стремление повысить культурный и профессиональный уровень, потребность в активной и новой информации, т. е. все, что побуждает человека к учению как к своей цели.

Е. П. Ильин, вслед за Г. Розенфельдом, выделяет следующие категории мотивации учения [17, с. 253]:

1. Обучение ради обучения, без удовольствия от деятельности или без интереса к преподаваемому предмету.
2. Обучение без личных интересов и выгод.
3. Обучение для социальной идентификации.
4. Обучение ради успеха или из-за боязни неудач.
5. Обучение по принуждению или под давлением.
6. Обучение, основанное на понятиях и моральных обязательствах или на общепринятых нормах.
7. Обучение для достижения цели в обыденной жизни.
8. Обучение, основанное на социальных целях, требованиях и ценностях.



Ряд отечественных и зарубежных психологов и педагогов придают огромное значение изучению и формированию внутренней мотивации. Среди зарубежных психологов этому вопросу большое внимание уделял Дж. Брунер. Он говорил о таких мотивах, как любопытство, стремление к компетентности (стремление к накоплению опыта, мастерства, умений, знаний), которые ученый связывал с интересом.

Сильный внутренний мотив — познавательный интерес. Г. И. Щукина считает, что познавательный интерес занимает одно из центральных мест среди других мотивов учения и как мотив учения носит бескорыстный характер. Другие исследователи (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, А. К. Маркова) отмечают, что для формирования теоретического познавательного интереса немалое значение имеет характер учебной деятельности.

Развитие познавательного интереса проходит три основных этапа: ситуативный, познавательный интерес, возникающий в условиях новизны; устойчивый интерес к определенному предметному содержанию деятельности; включение познавательного интереса в общую направленность личности, в систему ее жизненных целей и планов.

Факторы формирования учебной мотивации

В формировании мотивов учения значительную роль играют словесные подкрепления, оценки, характеризующие учебную деятельность ученика (Б. Г. Ананьев).

Основными факторами, влияющими на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, по мнению Е. П. Ильина, являются [17, с. 261–264]:

- содержание учебного материала;
- организация учебной деятельности, включающей три основных этапа:
 - мотивационный,
 - операционально-познавательный,
 - рефлексивно-оценочный;
- коллективные формы учебной деятельности;
- оценка учебной деятельности;
- стиль педагогической деятельности.

Причины отрицательного отношения к учению

Это могут быть как субъективные, так и объективные причины. Последние связаны с деятельностью самого учителя. Например:

- ☞ учебный материал не способствует поддержанию любознательности, не соответствует уровню умственного развития учащихся, уровню наличных знаний;
- ☞ приемы и методы работы не соответствуют пробуждению активности и самостоятельности детей;
- ☞ средства побуждения не соответствуют причинам отрицательного отношения к учению.

Все это требуется знать учителю для того, чтобы формирование положительной мотивации в учебной деятельности было успешным.

Возрастные особенности мотивации учения в школе (Е. П. Ильин)

Мотивация поступления в школу (посещения школы первоклассниками)

Этот мотив не равнозначен мотиву обучения, так как потребностями, приводящими ребенка в школу, помимо познавательной, могут быть: престижная (повышение своего социального положения), стремление к взрослости, желание быть «как все», не отставать в исполнении социальных ролей от сверстников. О мотивационной готовности детей 6–7 лет к школе свидетельствуют их отношение к обучению как к серьезной общественно значимой деятельности, эмоциональная расположенность выполнять требования взрослых, познавательный интерес к окружающей действительности, стремление овладеть новыми знаниями и умениями.

Мотивация учебной деятельности младших школьников

Особенностью мотивации большинства школьников младших классов является беспрекословное выполнение требований учителя.

Мотивационную роль играют и получаемые школьниками отметки. При этом учащиеся 1–2 классов воспринимают ее как оценку своих стараний, а не качества проделанной работы.

Не все мотивы осознаются младшими школьниками в одинаковой степени (М. В. Матюхина). К плохо осознаваемым относятся мотивы долга и ответственности, благополучия, престижа, целый ряд мотивов, связанных с содержанием и процессом учения (интерес к объекту деятельности, к процессу деятельности, к результату деятельности). Но именно эти мотивы выступают в качестве реальных побудителей учебной деятельности. В то же время мотив самоопределения, на который чаще всего указывают школьники, является не реально действующим, а просто «знаемым».

Существенной особенностью мотивации учебной деятельности младших школьников является невозможность долго удерживать энергию сформированного намерения. Поэтому между созданием у них соответствующего намерения и выполнением его не должно проходить много времени. Перед младшими школьниками целесообразно ставить не отдаленные и крупномасштабные цели, а ближайшие и небольшие.

Мотивация учебной деятельности школьников средних классов

Данный этап онтогенетического развития характеризуется возникновением у школьника стойкого интереса к определенному предмету. При этом у многих подростков наблюдается общее снижение мотивации учения и, как следствие, изменяются мотивы посещения школы: не потому что хочется, а потому что надо. Особенностью мотивации учебного поведения школьников средних классов является наличие у них «подростковых установок» (моральных взглядов, суждений, оценок, часто не совпадающих с таковыми у взрослых). К таким установкам относится, например, осуждение тех учащихся, которые не дают списывать или не хотят подсказывать на уроке.

У подростков становится ярко выраженной потребность в познании и оценке собственной личности, что создает повышенную чувствительность к оценке окружающих. Следствием является их ранимость, обидчивость, немотивированные с точки зрения взрослых, бурные реакции на слова и поступки окружающих.

Мотивация учебной деятельности школьников старших классов

Мотивы учения у старшеклассников существенно отличаются от таковых у подростков в связи с намечаемой профессиональной деятельностью. Если подростки выбирают профессию соответственно любимому предмету, то старшие школьники начинают особенно интересоваться теми предметами, которые им пригодятся для подготовки к выбранной профессии. Если первые смотрят в будущее с позиций настоящего, то вторые смотрят на настоящее с позиций будущего (Л. И. Божович). Подготовка к поступлению в профессиональное учебное заведение является основным мотивом учения старшеклассников.

Мотивы, связанные со стремлением посредством хороших отметок завоевать определенное положение в классе, типичные для подростков, в старших классах отходят на второй план. Отметка становится критерием знаний, она в значительной степени утрачивает свою побудительную силу, учебная активность определяется стремлением к знаниям.

УЧЕБНАЯ СИТУАЦИЯ

Учебная ситуация является единицей целостного образовательного процесса и включает в себя два основных компонента: учебную задачу и учебные действия, необходимые для ее решения.

Учебная ситуация может быть:

- по характеру взаимодействия — *конфликтной* (межличностная, конфликтная ситуация препятствует обучению) и *сотруднической*;
- по содержанию — *проблемной* либо *нейтральной*.

Условия создания и решения проблемной ситуации

- Познавательная потребность субъекта.
- Соотношение данного и искомого.
- Определенные физические, интеллектуальные, операциональные возможности решения.

Проблемные ситуации могут различаться степенью самой проблемности. Высшая степень проблемности присуща такой учебной ситуации, в которой человек сам формулирует проблему (задачу), сам находит ее решение, решает и самоконтролирует правильность этого решения (В. Оконь, А. М. Матюшкин, А. В. Брушлинский, М. И. Махмутов и др.).



Создание учебной проблемной ситуации есть предпосылка и форма предъявления обучающемуся учебной задачи.

Отличительные характеристики учебной задачи

- Учебная задача выступает как определенное учебное задание, имеющее четкую цель. По мнению А. Н. Леонтьева, задача — это цель, данная в определенных условиях.
- Основное отличие учебной задачи от всяких других задач, согласно Д. Б. Эльконину, заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект.
- Учебная задача является неопределенной или неоднозначной.
- Для достижения какой-либо учебной цели необходимо решение набора задач, где каждая занимает определенное место.

Структура учебной задачи

Учебная задача в настоящее время рассматривается как системное образование (А. Г. Балл), в котором обязательны два компонента:

- ✓ предмет задачи в исходном состоянии;
- ✓ модель требуемого состояния предмета задачи.

Компоненты задачи
(Л. М. Фридман)

Предметная область

Совокупность фиксированных и предполагаемых объектов разного характера, о которых явно или неявно идет речь в задаче.

Отношения, которыми связаны объекты предметной области.

Требование или вопрос задачи

Указание о цели решения задачи, то, что необходимо установить в результате решения задачи.

Оператор задачи

Совокупность тех действий, которые надо произвести над условиями задачи, чтобы выполнить ее требование. Оператор задачи — это общие правила, формулы, теоремы, вообще общие знания (положения) некоторой области, соответствующей данной задаче, на основе которых строится система действий по решению задачи. Оператор задачи, как правило, не задан в самой задаче — его должен найти решающий. Собственно говоря, решение задачи и состоит в том, чтобы найти оператора задачи и применить его к данной задаче.

Элементы предметной области и отношения

Постоянные

Элементы и отношения, которые вполне определены условиями задачи.

Переменные

Элементы и отношения, которые могут принимать любые значения из некоторого множества (области изменения переменной).

Известные (данные)

В самой формулировке задачи точно указаны их значения.

Неизвестные

искомые
(т. е. которые нужно найти)

вспомогательные,
или промежуточные

неопределенные

СПОСОБ решения учебной задачи

Всякая процедура, которая при ее осуществлении решателем может обеспечить решение данной задачи. При решении задачи одним способом цель учащегося — найти правильный ответ. Решая задачу несколькими способами, ученик стоит перед выбором наиболее краткого, экономичного решения, что требует актуализации многих теоретических знаний, известных способов и приемов и создания новых для данной ситуации.

МОДЕЛЬ решения учебной задачи

Ориентировочная
часть

Исполнительная
часть

Контрольная
часть

СРЕДСТВА решения учебной задачи

Материальные
(инструменты,
машины)

Материализованные
(тексты, схемы,
формулы)

Идеальные
(знания, которые
привлекаются решателем)

В учебной задаче могут быть использованы все средства, но идеальные в вербальной форме являются ведущими.

Решение задачи, выполнение учебной деятельности возможно только на основе осуществления учебных действий и операций.



Действие — это единица анализа деятельности учащихся. Учитель должен уметь не только выделять действия, входящие в различные виды познавательной деятельности учащихся, но и знать их структуру, функциональные части, основные свойства, этапы и закономерности их становления.

Любое человеческое действие всегда направлено на какой-то предмет. Это может быть внешний материальный предмет, слова, представления, понятия. Действие всегда целенаправленно. В результате выполнения действия всегда получается какой-то продукт, результат. Он может совпадать с поставленной целью, но может и не совпадать. Цель действия неразрывно связана с таким важным компонентом действия, как мотив. Мотив побуждает человека ставить и достигать различные цели, выполнять соответствующие действия. В состав любого действия входит та или иная система операций, с помощью которых действие и выполняется.

Классификация учебных действий

Действия, входящие в деятельность учения

Общие виды познавательной деятельности (общие приемы)

Используются в разных областях, при работе с разными знаниями.

- умение планировать свою деятельность
- умение контролировать выполнение любой деятельности
- все приемы логического мышления (сравнение, подведение под понятие, выведение следствий, приемы доказательства, классификации и др.)
- «психологические» приемы (умение запоминать, умение быть внимательным, умение наблюдать и др.)

Специфические виды познавательной деятельности

Отражают особенности изучаемого предмета и поэтому используются в пределах данной области знаний. Примерами могут служить звуковой анализ, сложение и др.

КОНТРОЛЬ В СТРУКТУРЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Контроль — важный компонент учебной деятельности, осуществляемый в начале педагогом и в дальнейшем переходящий в самоконтроль.



В первую очередь контроль связан с оценкой реализации учебных целей, решения поставленных учебных задач. Он имеет место везде, где фактическое сравнивается с намеченным, а главная задача контроля сводится к уменьшению разницы между ними.

Структурные компоненты

- Модель результата действия.
- Процесс сличения образа и реального действия.
- Принятие решения о продолжении или коррекции действия.
- Обратная информация, на основе которой изменяется отношение к результату и пересматриваются способы достижения текущих, промежуточных и конечных целей и решения учебных задач.

Свойства

- ⇨ Полнота.
- ⇨ Релевантность.
- ⇨ Адекватность.
- ⇨ Объективность.
- ⇨ Точность.
- ⇨ Своевременность.
- ⇨ Доступность.
- ⇨ Непрерывность.
- ⇨ Структурированность.

Виды контроля

По масштабу целей обучения	<ul style="list-style-type: none">♦ стратегический♦ тактический♦ оперативный
По этапам обучения	<ul style="list-style-type: none">♦ начальный (отборочный)♦ учебный (промежуточный)♦ итоговый (заключительный)
По временной направленности	<ul style="list-style-type: none">♦ ретроспективный♦ предупредительный (опережающий)♦ текущий
По частоте контроля	<ul style="list-style-type: none">♦ разовый♦ периодический♦ систематический
По широте контролируемой области	<ul style="list-style-type: none">♦ локальный♦ выборочный♦ сплошной

Виды контроля (продолжение)

По организационным формам обучения	<ul style="list-style-type: none">♦ индивидуальный♦ групповой♦ фронтальный
По формам социальной опосредованности	<ul style="list-style-type: none">♦ внешний (социальный)♦ смешанный (взаимоконтроль)♦ внутренний (самоконтроль)
По способам осуществления контроля	<ul style="list-style-type: none">♦ письменный♦ устный♦ стандартизированный и нестандартизированный♦ машинный♦ матричный и др.

На основе внешнего контроля со стороны учителя в процессе учебной деятельности у учащихся формируется самоконтроль.

Стадии проявления самоконтроля применительно к усвоению материала (П. П. Блонский)

ПЕРВАЯ СТАДИЯ

Характеризуется *отсутствием всякого самоконтроля*. Находящийся на этой стадии учащийся не усвоил материал и не может, соответственно, ничего контролировать.

ВТОРАЯ СТАДИЯ

Стадия *«полного самоконтроля»*, на которой учащийся проверяет полноту репродукции усвоенного материала и правильность репродукции.

ТРЕТЬЯ СТАДИЯ

Стадия *выборочного самоконтроля*, при котором учащийся контролирует, проверяет только главное по вопросам.

ЧЕТВЕРТАЯ СТАДИЯ

Характеризуется *отсутствием видимого самоконтроля*, контроль осуществляется как бы на основе прошлого опыта, на основе каких-то незначительных деталей, примет.

ОЦЕНКА И САМООЦЕНКА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В обучении операцию соотнесения фактических результатов с заданными нормами и эталонами принято называть *проверкой*. Интерпретацию и отношение к фактическому результату составляет процесс **оценивания** или просто оценки. Зафиксированный в баллах результат оценки называют *отметкой*.

Педагогическая оценка выполнит свое основное развивающее и воспитывающее назначение, если будет исходить из следующих принципов.

Принципы оценки (Ш. А. Амонашвили)

Принцип перспективности

Заключается в том, чтобы посредством педагогической оценки показывать обучающемуся перспективы его развития, возможности его продвижения вперед

Гуманистический принцип

Предполагает уважение учителем человеческого достоинства учащихся любого возраста. Отсутствие такта, грубые формы обращения и выражения оценочных суждений, несправедливость и субъективизм педагогической оценки могут превратить ее для ученика в унижительную процедуру

Принцип сотрудничества

Предполагающего такую форму общения учителя и ученика в оценочной деятельности, при которой обучаемый перестает быть только объектом воздействия, становится соучастником процедуры оценивания

Часто школьники и студенты не в состоянии адекватно оценить свои реальные и возможные успехи учебной деятельности. Формирование адекватной самооценки учащимися своих реальных и потенциальных возможностей может быть достигнуто при такой организации обучения, при которой сами учащиеся вовлекаются в совместную учебно-оценочную деятельность (В. А. Якунин). Обычно такая форма организации обучения складывается из *трех условно выделяемых этапов, которые отражают переход от внешних форм оценивания к самооценке*.

Этапы перехода от внешних форм оценивания к самооценке

ПЕРВЫЙ ЭТАП

Ведущая роль в оценочной деятельности сохраняется за педагогом.



ВТОРОЙ ЭТАП

Привлечение учащихся к самостоятельной оценочной деятельности в условиях их коллективной учебной работы. В процессе этой работы каждый из учеников принимает на себя контрольно-оценочные функции учителя, но по отношению к своим одноклассникам. Таким образом, ученическая взаимооценка выступает как первоначальная форма оценочного сотрудничества, с одной стороны, и как форма первоначального опыта самостоятельной оценки — с другой.



ТРЕТИЙ ЭТАП

Переход к самостоятельной оценке собственной учебной деятельности и поведения. При этом формирование оценки себя осуществляется в двух направлениях, которые соответствуют выделяемым в психологии видам самооценки:

- ♦ *ретроспективной* (оценка результатов своей деятельности);
- ♦ *прогностической* (оценка субъектом собственных возможностей).



В мотивационном плане особое значение имеет то, что оценка позволяет обучающемуся определить меру своего продвижения. Этим обеспечивается как бы самодвижение учащегося вперед. Самая общая и самая важная функция самооценки — регулятивная. Самооценка может стать либо стимулом, либо тормозом развития учения.

Психология усвоения знаний

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УСВОЕНИЯ

Усвоение, как сложное, многозначное понятие, может трактоваться с точки зрения различных подходов. И. А. Зимняя выделяет три трактовки данного понятия.

1. Усвоение — это механизм, путь формирования человеком индивидуального опыта через приобретение общественно-исторического опыта как совокупности знаний, обобщенных способов действий (соответственно умений и навыков), нравственных норм и этических правил поведения. Такое усвоение может протекать как стихийно, так и в специальных образовательных условиях.

2. Усвоение — это сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая все познавательные процессы (сенсорно-перцептивные, мнемологические), обеспечивающие прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение принятого материала.

3. Усвоение есть результат учения, учебной деятельности. По отношению к учебной деятельности усвоение выступает в качестве ее содержания, центральной части процесса обучения (С. Л. Рубинштейн). Усвоение научных знаний и соответствующих им умений выступает как основная цель и главный результат деятельности (В. В. Давыдов).

Основные характеристики

- Прочность*, определяющаяся независимостью использования усвоенных знаний и выработанных умений от времени и ситуации.
- Управляемость*, т. е. процесс усвоения независимо от используемой теории обучения должен быть объектом специально организованного воздействия.
- Личностная обусловленность усвоения*.
- Особенности характера усвоения для разных возрастных периодов* обучающихся как по использованию средств, так и по соотношению репродуктивных и продуктивных действий.
- Обобщение*, происходящее по трем линиям: обобщение принципа, программы и способа действия.
- Готовность (легкость)* актуализации знаний и их полнота и системность.

Структурная организация

Структурность, компонентность усвоения отмечается всеми исследователями этого процесса, хотя сами выделяемые компоненты различными авторами называются по-разному.

С. Л. Рубинштейн, Н. Д. Левитов выделяют четыре психологических компонента усвоения:

1. Положительное отношение учащихся.

2. Процесс непосредственного чувственного ознакомления с материалом.
3. Мышление как процесс активной переработки полученного материала.
4. Процесс запоминания и сохранения полученного и обработанного материала.

На основе системного анализа основных теорий обучения И. И. Ильясов (1986) выделяет только два компонента в структуре усвоения:

1. Получение усваиваемых знаний об объекте и действиях с ним.
2. Отработка, освоение знаний и действий.

Аргументация автора состоит в том, что в качестве первого и второго из двух данных компонентов в разных концепциях выступают соответственно такие макрокомпоненты, как:

- ◆ понимание и заучивание (Коменский);
- ◆ углубление (ясность, ассоциации, восприятие, переработка, выражение, система) и метод (Герберт);
- ◆ нахождение знания и закрепление (Дистервейг);
- ◆ восприятие, переработка и выражение в действии (Лай);
- ◆ получение и закрепление (Ушинский);
- ◆ получение, переработка и применение (Каптерев);
- ◆ восприятие, отвлечение и проверка в деятельности (Лесгафт);
- ◆ установление связи и упрочение связи (Торндайк);
- ◆ успех и память (Жоффка);
- ◆ селективное восприятие и кодирование, хранение, выполнение (Гагни);
- ◆ ориентировка и проработка (Лингарт);
- ◆ внимание, понимание, память, моторика (Бандура);
- ◆ оценка, выбор способа действия и реализация (Пэрис и Кросс);
- ◆ восприятие, понимание и выполнение, проверка (Леонтьев);
- ◆ уяснение, ориентировка и отработка (Гальперин);
- ◆ восприятие, осмысление и закрепление в действии (Кабанова-Миллер);
- ◆ восприятие, поиск и заучивание (Ительсон);
- ◆ сознание средств и упражнения (Щедровицкий);
- ◆ когнитивное усвоение деятельности и практическое действие (Шадриков).

Этапы усвоения

С. Л. Рубинштейн выделяет четыре основных этапа (стадии) усвоения, которые характеризуются взаимообусловленностью, и каждый из них определяет конечный результат усвоения.

Первый (начальный) этап — ознакомление предполагает включение активного сознательного отношения личности к воспринимаемому материалу. Весь процесс восприятия опосредован мыслительной деятельностью.

Второй этап — осмысление. Входя в первый, второй этап является основой третьего.

Третий этап — запоминание учебного материала. По мнению С. Л. Рубинштейна, запоминание есть не только постоянное осмысление, включение в новые смысловые связи, но и переосмысление этого материала. Следовательно, при организации процесса усвоения должно быть обязательно предусмотрено собственное изложение, свободное воспроизведение учебного материала обучающимися.

Четвертый этап — применение на практике — является не только результатом учения, но и способом овладения знаниями, их закрепления, формирования прочных навыков.

В рамках теории поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина) также рассматриваются основные этапы усвоения, каждый из которых имеет свои качественные отличительные характеристики.

Мотивационный этап. Познавательная мотивация — это эффективный путь побудить человека к учению.

Этап составления схемы ориентировочной основы действия (ООД). Учащиеся знакомятся с новой деятельностью и входящими в нее знаниями. Здесь важно не только рассказать ученикам, как надо решать соответствующие задачи, а *показать* сам процесс решения. Следующий важный момент этого этапа — фиксация выделенного содержания деятельности. Ученики должны не только понять содержание вводимой деятельности, но и научиться ее правильно выполнять.

Этап выполнения формируемой деятельности учащимися. Процесс активного выполнения новых действий, в свою очередь, включает четыре этапа:

- этап выполнения действия в материализованной (материальной) форме;
- этап внешнеречевых действий;
- этап выполнения действия во внешней речи про себя;
- этап умственных действий.



Главная закономерность процесса усвоения состоит в том, что познавательная деятельность и введенные в нее знания приобретают умственную форму, становятся обобщенными не сразу, а поочередно, проходя через ряд указанных этапов.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ

Навык — упроченное, доведенное в результате многократных, целенаправленных упражнений до совершенства выполнения действия. Оно характеризуется отсутствием направленного контроля сознания, оптимальным временем выполнения, качеством (И. А. Зимняя).

Формирование и развитие навыка

Формирование навыка, по мнению Н. А. Бернштейна, — это сложный процесс его построения, в котором выделяются два периода.

Первый период — установление навыка, включающий следующие фазы:

- установление ведущего сенсомоторного уровня;
- определение двигательного состава движений;
- выявление адекватных коррекций, как «самоощущение этих движений изнутри»;
- фоновые коррекции, вносимые в автоматизмы.

Второй период — стабилизация навыка также распадается на фазы:

- срабатывание разных уровней вместе (синергетический);
- стандартизация;
- обеспечивающая устойчивость к помехам, т. е. «несбиваемость».

В схеме Л. Б. Ительсона рассматривается собственно психологическая, деятельностная сторона развития навыка в терминах цели, действия, способа, контроля, а также в плане внутренней стороны этой деятельности (мыслительные, аналитико-синтетические операции) (см. табл. на с. 66).

Факторы формирования навыков (И. А. Зимняя)

- ☞ Правильное распределение упражнений во времени.
- ☞ Понимание, осмысление обучающимся принципа, основного плана выполнения действия.
- ☞ Знание результатов выполненного действия.
- ☞ Влияние ранее усвоенных знаний и выработанных навыков на данный момент научения.
- ☞ Рациональное соотношение репродуктивности и продуктивности.

Закономерности и особенности формирования навыков

- Целенаправленность.
- Внутренняя мотивация и внешняя инструкция, создающая установку.
- Правильное распределение упражнений во времени обучения.
- Включение тренируемого умения в имеющую значимость учебную ситуацию.
- Необходимость постоянного для обучающегося знания результатов выполнения действия.
- Понимание обучающимся общего принципа, схемы действия, в которое включено тренируемое действие.
- Учет влияния переноса и интерференции ранее выработанных навыков.

Развитие навыка (Л. Б. Ительсон)

Этап развития навыка	Характер навыка	Цель навыка	Особенности выполнения действия
Ознакомительный	Осмысливание действий и их представление	Ознакомление с приемами выполнения действий	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Отчетливое понимание цели, но смутное — способов ее достижения ♦ Весьма грубые ошибки при действии
Подготовительный (аналитический)	Сознательное, но неумелое выполнение	Овладение отдельными элементами действия; анализ способов их выполнения	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Отчетливое понимание способов выполнения действия, но неточное и неустойчивое его выполнение ♦ Много лишних движений, очень напряжено внимание ♦ Сосредоточенность на своих действиях; плохой контроль
Стандартизирующий (синтетический)	Автоматизация элементов действия	Сочетание и объединение элементарных движений в единое действие	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Повышение качества движений, их слияние, устранение лишних, перенос внимания на результат ♦ Улучшение контроля, переход к мускульному контролю
Варьирующий (ситуативный)	Пластическая приспособляемость к ситуации	Овладение произвольным регулированием характера действия	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Гибкое целесообразное выполнение действий ♦ Контроль на основе специальных сенсорных синтезов ♦ Интеллектуальные синтезы (интуиция)

Критерии сформированности

В качестве объективных показателей сформированного навыка многими исследователями называются следующие внешние критерии:

- ⇒ правильность и качественность навыков оформления (отсутствие ошибок);
- ⇒ скорость выполнения отдельных операций или их последовательности.

К внутренним критериям относятся:

- ⇒ отсутствие направленности сознания на форму выполнения действия;
- ⇒ отсутствие напряжения и быстрой утомляемости;
- ⇒ выпадение промежуточных операций, т. е. редуцированность действий.

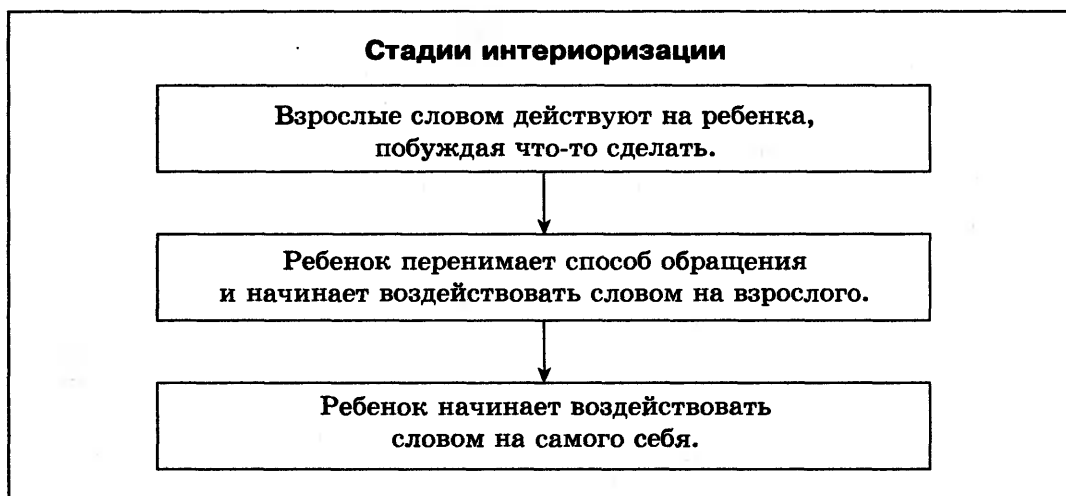
СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ НОВЫХ ЗНАНИЙ И СПОСОБНОСТЕЙ

В педагогической психологии выделяется несколько стратегий формирования новых знаний, умений, развития способностей, которые могут применяться в учебном процессе:

- ✓ стратегия интериоризации;
- ✓ стратегия экстериоризации;
- ✓ стратегия проблематизации и рефлексии.

Стратегия интериоризации — это процесс формирования внутренних структур психики, обусловливаемый усвоением структур и символов социальной деятельности.

В отечественной психологии интериоризация трактуется как преобразование структуры предметной деятельности в структуру внутреннего плана сознания. Иначе, превращение интерпсихологических (межличностных) отношений в интрапсихологические (внутриличностные, отношения с самим собой).



В теории деятельности интериоризация — это перенос соответствующих действий, относящихся к внешней деятельности, в умственный, внутренний план. Теория такого перехода (интериоризации) наиболее полно разработана в учении П. Я. Гальперина об управляемом формировании умственных действий, понятий и образов.

Стратегия экстериоризации — это объективизация мысли, т. е. представление мысли в форме социально воспроизводимой структуры. Таким образом, мысль становится не только собственным достоянием, но и достоянием других. Мысль объективируется и становится доступной для рефлексии и критики (сначала со стороны другого, а затем со стороны самого субъекта). Это та же самая мысль, только изменяющая свою форму (а в ходе критики и содержание). Экстериоризация является не только механизмом развития, но и началом мышления.

Стратегия проблематизации и рефлексии предполагает осуществление обучения и развития по следующей схеме: практическая деятельность — затруднения, фиксируемые через проблемные ситуации, — акты осознания затруднений и проблемных ситуаций — последующая рефлексия, критика действий — проектирование новых действий и реализация (выполнение) их.

В проблемной ситуации привычные способы действий не позволяют решить задачу, в результате чего осознается необходимость рефлексии, осмысление неудач. Рефлексия направлена на поиск причины неудач и затруднений, в ходе чего осознается, что используемые средства не соответствуют задаче. Таким образом, формируется критическое отношение к собственным средствам. Затем к условиям задачи применяется более широкий круг средств, выдвигаются догадки, гипотезы, происходит интуитивное решение (на неосознаваемом уровне) данной проблемы (т. е. находится решение в принципе), а затем уже происходит логическое обоснование и реализация решений.

ЗАУЧИВАНИЕ

Результаты учения определяются не только субъективными факторами (отношение к предмету, установка на заучивание и др.), но и объективными (свойствами самого заучиваемого материала).

Свойства учебного материала

СОДЕРЖАНИЕ

Определяется предметом заучивания (фактические сведения, понятия, умения и навыки). Характер и методы обучения зависят от того, какой тип материала является предметом заучивания.

ФОРМА

- ♦ жизненная, когда обучение осуществляют на реальных предметах или видах деятельности;
- ♦ дидактическая, когда обучение осуществляется на специально препарированных и схематизированных учебных объектах и задачах;
- ♦ предметная;
- ♦ образная;
- ♦ речевая;
- ♦ символическая.

ТРУДНОСТЬ

При прочих равных условиях зависит от его связи с имеющимися у ученика опытом, знаниями и умениями.

ЗНАЧЕНИЕ

- ♦ гностическое (познавательное);
 - ♦ практическое (деловое);
 - ♦ этическое (нравственное);
 - ♦ эстетическое (художественное);
 - ♦ социальное (общественное);
 - ♦ воспитательное (педагогическое).
- Материал должен обрести значимость для самого учащегося, т. е. отвечать его потребностям и интересам.

ОСМЫСЛЕННОСТЬ

Зависит от того, имеются ли в арсенале обучающегося понятия и действия, необходимые, для того чтобы понять элементы учебного материала и установить связи между ними.

СТРУКТУРНОСТЬ

Предполагает наличие логических, семантических и синтаксических связей его частей, облегчающих заучивание.

ОБЪЕМ

Можно измерить только косвенным числом понятий или действий, которые требуется усвоить, связей, которые в нем устанавливаются, или числом суждений, которые он содержит.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

- ♦ привлекательность;
- ♦ способность вызывать определенные чувства и переживания.

Обучаемость

Обучаемость человека является одним из основных показателей его готовности к учению, к усвоению знаний стихийно или целенаправленно в условиях какой-либо конкретной образовательной системы.

! *Обучаемость* в широком смысле слова можно трактовать как потенциальную возможность овладения новыми знаниями в содружественной со «взрослыми» работе (Б. В. Зейгарник), как «зону ближайшего развития» (Л. С. Выготский).

! *Обучаемость* — это совокупность (ансамбль) интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и т. д.) зависит продуктивность учебной деятельности (З. И. Калмыкова) [23]. В данном определении обучаемость поставлена в связь с продуктивностью. Под последней понимается, прежде всего, качество, темп работы, ее объем в единицу времени, отсутствие напряжения и утомления в течение длительного периода, удовлетворенность результатом труда.

! *Обучаемость* соотносится с понятием обученность как той совокупностью всех характеристик психического развития, которые суть результат предыдущего обучения. *Обучаемость* — это восприимчивость ученика к усвоению новых знаний, его готовность к переходу на новые уровни умственного развития (А. К. Маркова).

Основные показатели

- *Темп* продвижения в освоении знаний и формировании умений.
- *Легкость* этого освоения знаний (отсутствие напряжения, утомления, переживание удовлетворения).
- *Гибкость* в переключении на новые способы и приемы работы.
- *Прочность* сохранения освоенного материала.

Суммарными показателями обучаемости, по мнению З. И. Калмыковой, являются:

- *экономичность и темп мышления;*
- *способность к самообучению;*
- *работоспособность и выносливость.*

Существенны показатели обучаемости, предложенные А. К. Марковой:

- ◆ *активность ориентировки в новых условиях;*

- ◆ *инициатива* в выборе необязательных решений, самостоятельное обращение к более трудным заданиям могут быть соотнесены с понятием интеллектуальной инициативы как единицы творческой активности (Д. Б. Богоявленская);
- ◆ *настойчивость* в достижении поставленной цели и «помехоустойчивость» как умение работать в ситуациях отвлечения, препятствий;
- ◆ *восприимчивость*, готовность к помощи другого человека, отсутствие сопротивления.



Обучаемость — это динамическая характеристика. В разных возрастных периодах обучаемость одного и того же человека может меняться: возрастать или ослабевать. Тем не менее четко выделяются группы учащихся с различной степенью обучаемости: от высокой к средней до заниженной и низкой.

Неуспеваемость

Понятие «неуспеваемость» по-разному трактуется в педагогической и психологической литературе. По мнению Л. А. Ригущ, в психологии, говоря о неуспеваемости, имеют в виду ее психологические причины, которыми являются, как правило, свойства самого ученика, его способности, мотивы, интересы и т. д. Педагогика рассматривает как источник неуспеваемости формы, методы организации обучения и даже систему образования в целом.

Причины неуспеваемости

П. П. Борисов предлагает объединить все возможные причины неуспеваемости в четыре крупных блока.

Педагогические причины	<ul style="list-style-type: none">♦ недостатки преподавания отдельных предметов♦ пробелы в знаниях за предыдущие годы♦ неправильный перевод в следующий класс
Социально-бытовые причины	<ul style="list-style-type: none">♦ неблагоприятные условия жизни♦ недостойное поведение родителей♦ низкая материальная обеспеченность семьи♦ отсутствие домашнего режима♦ безнадзорность ребенка
Физиологические причины	<ul style="list-style-type: none">♦ болезни♦ общая слабость здоровья♦ нарушения двигательных функций центральной нервной системы♦ болезни нервной системы
Психологические причины	<ul style="list-style-type: none">♦ особенности развития внимания, памяти♦ медленность понимания♦ недостаточный уровень развития речи♦ несформированность познавательных интересов♦ узость кругозора

Л. С. Славина среди причин неуспеваемости называет следующие:

- неправильное отношение к учению;
- трудности усвоения учебного материала;
- неумение трудиться;
- отсутствие познавательных учебных интересов;
- отсутствие навыков и способов учебной деятельности или неправильно сформированные навыки и способы учебной деятельности.

А. Л. Венгер и Г. А. Цукерман в качестве причин, вызывающих неуспеваемость, выделяют:

- проблемы, связанные с умственным развитием;
- поведенческие проблемы;
- эмоциональные и личностные проблемы;
- проблемы общения;
- невротические проявления (тики, энурез).

Классификация типов неуспеваемости

В зависимости от причин, которые вызывают неуспеваемость, существует несколько подходов к классификации типов неуспеваемости. Рассмотрим некоторые из них.

Н. П. Локалова выделяет два типа школьной неуспеваемости:

- ◆ общее отставание в учении;
- ◆ отставание по отдельным предметам.

А. М. Гельмонт и Н. И. Мурачковский в зависимости от устойчивости отставания выделяют три степени школьной неуспеваемости и причины ее возникновения в каждом случае:

1. *Общее и глубокое отставание* (по многим или всем предметам длительное время). Причинами являются неподготовленность школьника, неблагоприятные условия (болезнь, семейные обстоятельства), лень, недостаточный уровень общего развития.
2. *Частичная, но относительно стойкая неуспеваемость* (по одному—трем наиболее сложным предметам). Причины: недостатки преподавания, недоработки в предыдущих классах, отсутствие интереса к учебе;
3. *Эпизодическая неуспеваемость* (то по одному, то по другому предмету в результате недочетов преподавания или неаккуратного посещения школы).

Типология неуспевающих учеников

На основании приведенной классификации Н. И. Мурачковский предлагает типологию неуспевающих учеников.

- ✓ *Первый тип* — низкое качество мыслительной деятельности сочетается с положительным отношением к учению.
- ✓ *Второй тип* — высокое качество мыслительной деятельности сочетается с отрицательным отношением к учению.
- ✓ *Третий тип* — низкий уровень умственного развития сочетается с отрицательным отношением к учению.

Раздел IV

Психология педагогической деятельности и личности преподавателя

Педагогическая деятельность

Педагогическая деятельность является сложной системой, включающей ряд деятельностей.

1. Деятельность преподавателя, обучающего непосредственно. Например, педагог-предметник является отчужденным от функции и смысла целого, он только выполняет извне заданные ему функции.

Следующие деятельности являются рефлексивно надстроенными над первой, т. е. обслуживают ее.

2. Деятельность обобщения опыта обучения, состоящая в сопоставлении процедур обучения и выделении наиболее эффективных приемов и способов обучения (например, деятельность методиста, конструирующего приемы и методы обучения).

3. Деятельность, направленная на построение учебных средств, учебных предметов.

4. Деятельность программирования, составления учебных программ.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОРГАНИЗАЦИОННО- УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ (КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ)

Управление (применительно к учебному процессу) представляет собой целенаправленное, систематическое воздействие преподавателя на коллектив учащихся и отдельного ученика (студента) для достижения заданных результатов обучения.

Класс как объект управления

Н. Ю. Скороходова выделяет следующие параметры, характеризующие класс как объект управления [47, с. 9–10]:

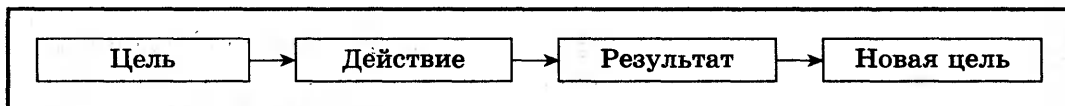
- ⇒ **Многомерность.** Каждый ученик — это личность со своими целями, вкусами и способностями. Важно научить детей быть постоянно активными — выполнять различные задания, использовать учебный материал, находиться в курсе событий и т. д.
- ⇒ **Одновременность.** Учитель одновременно объясняет учебный материал, учитывая внимательность учеников; решая, игнорировать ли разговаривающих учеников или остановить; определяя, достаточно ли времени, чтобы начать следующую тему; выбирая, кто должен ответить на вопрос, который только что задан, и т. п.
- ⇒ **Немедленность и непредсказуемость.** Жизнь класса богата событиями и непредсказуема. Учителю необходимо немедленно реагировать на огромный объем поступающей информации — реплики и молчание, улыбки и ссоры, обиды и непонимание. Учитель постоянно обменивается с учениками информацией.
- ⇒ **Публичность общения.** Учитель и ученики постоянно чувствуют себя немного «на сцене». Каждое действие или реплика оцениваются окружающими. Ученики всегда видят, прав ли учитель, справедлив ли он, есть ли у него любимчики. Публичное общение идет по определенным правилам в соответствии с принятыми нормами. Учитель должен убедиться, что все знают, как себя вести в той или иной ситуации.
- ⇒ **Учет истории класса и взаимоотношений в нем.** Значение отдельных действий учителя или ученика зависит от предыдущих событий. Пятнадцатое опоздание ученика должно восприниматься иначе, чем первое.
- ⇒ **Необходимость взаимопомощи, организация сотрудничества.** Важная задача управления для учителей — это достижение поставленной цели путем повышения взаимопомощи учеников в классе, обучение детей сотрудничеству, например создание микрогрупп для работы над заданием.

Отличительные черты управления учебным процессом

- ✓ Сознательное и планомерное воздействие, которое всегда предпочтительнее стихийной регуляции.

- ✓ Наличие причинно-следственных связей между управляющей подсистемой (преподаватель) и объектом управления (обучаемый).
- ✓ Динамичность или способность управляемой подсистемы переходить из одного качественного состояния в другое.
- ✓ Надежность — способность системы управления выполнять заданные функции при определенных условиях протекания процесса.
- ✓ Устойчивость — способность системы сохранять движение по намеченной траектории, поддерживать намеченный режим функционирования, несмотря на различные внутренние и внешние возмущения.

Схематичная картина непрерывного управленческого процесса выглядит следующим образом:



Эффективное управление процессом обучения возможно при выполнении определенных требований:

- формирование целей обучения;
- установление исходного уровня (состояния) управляемого процесса;
- разработка программы действий, предусматривающей основные переходные состояния процесса обучения;
- получение по определенным параметрам информации о состоянии процесса обучения (обратная связь);
- переработка информации, полученной по каналу обратной связи, выработка и внесение в учебный процесс корректирующих воздействий.

Осуществление *обратной связи* применительно к учебному процессу предполагает решение двух задач:

- 1) определение содержания обратной связи — выделение совокупности контролируемых характеристик на основании целей обучения и психологической теории обучения, которая принимается за базу при составлении обучающих программ;
- 2) определение частоты обратной связи.

СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Этапы и компоненты	Педагогические действия	Профессионально важные умения и навыки (ПВУиК)
Подготовительный этап	<ul style="list-style-type: none"> ♦ формулирование педагогических целей ♦ диагностика особенностей и уровня обученности учеников 	1.* Высокие научные профессиональные знания
I. Конструктивная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> ♦ выбор содержания учебного материала будущих занятий ♦ выбор методов обучения ♦ проектирование своих действий и действий учеников 	2.* Психолого-педагогические и методические знания 3.* Практическое владение методиками учебно-воспитательных воздействий
<p data-bbox="119 708 350 829">Этап осуществления педагогического процесса</p> <p data-bbox="119 1060 391 1117">II. Организаторская деятельность</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ установление дисциплины, рабочей обстановки на учебных занятиях ♦ стимулирование деятельности учеников ♦ организация своей деятельности по изложению учебного материала ♦ организация своего поведения в реальных условиях 	<p data-bbox="801 708 1166 829">4.* Наблюдательность, понимание психического состояния людей, настроение коллектива в целом</p> <p data-bbox="801 835 1166 927">5.* Быстрая ориентация в обстановке, гибкость поведения</p> <p data-bbox="801 932 1166 1053">6.* Доступно, логически, последовательно, эмоционально объяснить материал 1*, 2*, 3* — способности</p> <p data-bbox="801 1058 1166 1150">7. Культура речи, эрудиция</p> <p data-bbox="801 1156 1166 1277">8. Экспрессивные способности</p> <p data-bbox="801 1282 1166 1404">9.* Хорошее распределение внимания, смысловая память, гибкое творческое мышление</p> <p data-bbox="801 1409 1166 1466">10. Выдержка, умение управлять собой, настроением</p> <p data-bbox="801 1472 1166 1475">11. Умение управлять своим телом, голосом, мимикой, жестами 4*, 5* — способности</p>

* Знаком * обозначены ПВУиК, которые определяют успешность выполнения нескольких педагогических действий и соответственно относятся к различным этапам и компонентам педагогической деятельности.

Этапы и компоненты	Педагогические действия	Профессионально важные умения и навыки (ПВУиК)
	<ul style="list-style-type: none"> ♦ организация деятельности учеников ♦ организация контроля результатов педагогических воздействий и корректировки 	<p>12. Организаторские способности 2*, 3*, 4*, 5*, 9* — способности</p> <p>13. Умение получать обратную информацию о степени усвоения объясняемого материала</p>
III. Коммуникативная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> ♦ установление правильных взаимоотношений с учениками ♦ осуществление воспитательной работы 	<p>14. Наличие потребности общения</p> <p>15. Педагогический такт</p> <p>16. Педагогическая импровизация, умение применять разные средства психологического воздействия</p> <p>17. Демократический стиль общения и руководства 2*, 4*, 5* — способности</p>
<p>Этап анализа результатов</p> <p>IV. Гностическая деятельность</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ анализ результатов обучения, воспитания ♦ выявление отклонений результатов от поставленных целей ♦ анализ причин этих отклонений ♦ проектирование мер по устранению этих причин ♦ творческий поиск новых методов обучения и воспитания 	<p>18. Критическая оценка достоинств и недостатков своей личности, своей деятельности</p> <p>19. Самообразование, изучение новых методов обучения, воспитания</p> <p>20. Творческий подход к педагогической деятельности</p>

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На объективность и адекватность оценки (самооценки) педагогической деятельности, создание благоприятных условий для профессионального роста мастера, непрерывного самосовершенствования личности и труда учителя существенное влияние оказывает способность человека к построению и использованию прогноза, основным продуктом которого является знание о будущем.

Прогнозирование как любая сознательная деятельность представляет собой единство содержательного, операционного и мотивационного компонентов.

Содержательная сторона прогнозирования включает его основания — знания, необходимые для получения прогноза (о развитии процесса или явления в прошлом, о циклах повторяемости объектов прогноза, знание закономерностей и теорий).

Операционный состав прогнозирования включает следующие умственные действия: установление причинно-следственных связей, реконструкцию и преобразование представлений, выдвижение и анализ гипотез, планирование.

Мотивация как компонент прогнозирования проявляется многопланово. Спецификой мотивов прогнозирования является то, что они фиксируют желаемое будущее, побуждают к активной деятельности с целью снятия этого противоречия между нежелательным настоящим и желательным будущим.



КОНТРОЛЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Контроль — неотъемлемая часть обучения. В зависимости от функций, которые выполняет контроль в учебном процессе, выделяют три основных его вида: предварительный, текущий, итоговый.

Предварительный контроль

Назначение предварительного контроля состоит в установлении исходного уровня разных сторон личности учащегося и, прежде всего, исходного состояния познавательной сферы. Трудность для учителя состоит в том, что пробелы в знаниях у учащихся разные, поэтому адаптация учебной программы к исходному уровню неизбежно требует индивидуализации обучения.

Текущий контроль

Важнейшей функцией текущего контроля является функция обратной связи. Она позволяет преподавателю получать сведения о ходе процесса усвоения у каждого учащегося. Обратная связь составляет одно из важнейших условий успешного протекания процесса усвоения.

Требования к организации текущего контроля:

1. На первых этапах процесса усвоения контроль должен быть пооперационным.
2. В начале материального (материализованного) и внешнеречевого этапов внешний контроль должен быть систематическим — за каждым выполняемым заданием.
3. В конце первого и второго этапов, а также на последних этапах, внешний контроль должен быть эпизодическим — по требованию обучаемого или при наличии у него систематических ошибок.

Итоговый контроль

В практике обучения итоговый контроль используется для оценки результатов обучения, достигнутых в конце работы над темой или курсом.

Требования к организации итогового контроля:

1. Соответствие содержания итогового контроля задачам, составляющим цели обучения. Умение использовать содержание изученного предмета (раздела) при решении этих задач и означает, что цели обучения данному предмету достигнуты.
2. Валидность контроля, т. е. соответствие предъявляемых контрольных заданий тому, что намечено проверить. Итоговый контроль должен удовлетворять требованиям двух видов валидности: содержательной (связанной с предметными знаниями) и функциональной (соответствие контрольного задания тому познавательному действию, которое подлежит контролю).
3. Надежность контроля, понимающаяся как устойчивость результатов, получаемых при повторном контроле.

Известно, что итоговый контроль выражается в виде числа (оценки). Оценке предшествует качественный анализ усвоения и более низкому качеству соответствует меньшее число, чем более высокому (по одним и тем же характеристикам).

Условия объективности и обоснованности итогового контроля (оценки)

1. Учет всех характеристик знаний и умений, которые предусмотрены целью обучения и которые должны, следовательно, контролироваться.

2. При контроле той или иной характеристики усвоения, при одних и тех же целях обучения и одних и тех же результатах контроля (например, при равном количестве правильных решений равнозначных задач) выставляется одно и то же количество баллов.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА

Педагогическая оценка — отношение педагога к фактическому результату деятельности ученика, определяемое степенью соответствия достигнутого заданным нормам.

Функции педагогической оценки

Согласно Б. Г. Ананьеву, педагогическая оценка выполняет две главные функции.

- ✓ **Ориентирующая функция** педагогической оценки выступает как индикатор определенных результатов и уровня достижений.
- ✓ **Стимулирующая функция** педагогической оценки связана с побудительным воздействием на аффективно-волевую сферу личности школьника.

Виды педагогической оценки

В процессе обучения педагогическая оценка проходит большую эволюцию, проявляясь в разнообразных формах и модификациях, различаясь по уровню обобщенности, способам предъявления и оценочного воздействия (Б. Г. Ананьев).



Парциальная оценка

По способу оценочной стимуляции

Отсутствие оценки

Самый худший по своим психологическим последствиям вид оценки. Такой способ воздействия не ориентирует человека в результатах его деятельности, дезорганизует поведение и вызывает у него состояние неуверенности.

Неопределенная парциальная оценка

По своему действию близка к отсутствию оценки как разновидности оценочной стимуляции. Она дается в виде таких однословных реплик, как: «Ну», «Ладно», «Так», «Дальше» и т. п. Неопределенная оценка является переходной формой к прямым определенным оценкам.

Прямая однозначная оценка

Положительная оценка

Может выступать в трех основных формах: согласия, ободрения и одобрения.

Отрицательная оценка

Имеет такие разновидности, как замечания, отрицания и порицания.



Согласие и отрицание представляют собой, скорее, безоценочные суждения, с помощью которых производится простая констатация либо правильности, либо неправильности ответа или поведения. Ободрение или одобрение, замечание или порицание — это не только констатация известного результата, но и формы оценочного определения личности, в которых выражается соответствующее («положительное» или «отрицательное») отношение преподавателя к учащемуся и подчеркивается преимущество или недостаток каких-либо сторон личности — способностей, характера, поведения.

Типичные субъективные ошибки оценивания

1. Великодушие, проявляющееся в вынесении завышенных оценок.
2. Ореол, связанный с предвзятостью и проявляющийся в тенденции оценивать только положительно или только отрицательно тех учащихся, к которым относятся, соответственно, либо положительно, либо отрицательно.
3. Центральная тенденция, проявляющаяся в стремлении избежать крайних оценок.
4. Контраст, состоящий в оценивании знаний, качеств личности и поведения человека выше или ниже в зависимости от того, выше или ниже выражены те же характеристики у самого учителя.
5. Близость, выражающаяся в тенденции выносить сходные по времени и месту оценки.
6. Логические ошибки, проявляющиеся в вынесении сходных оценок разным психологическим свойствам и характеристикам, которые представляются логически связанными.

СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Стиль педагогической деятельности есть интегративная ее характеристика, отражающая стиль управления, стиль общения, стиль поведения и когнитивный стиль учителя (преподавателя), что наиболее полно выражается в четырех типах стиля труда учителя, выделяемых А. Я. Никоновой, А. К. Марковой.

В основу различения стиля в труде учителя были положены следующие основания:

- *содержательные характеристики стиля* (преимущественная ориентация учителя на процесс или результат своего труда, развертывание учителем ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде);
- *динамические характеристики стиля* (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.);
- *результативность* (уровень знаний и навыков учения у школьников, а также интерес учеников к предмету).

На основе этого был выделен ряд индивидуальных стилей, описанных ниже [33].

Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС)

Учителя с ЭИС отличает преимущественная ориентация на процесс обучения. Объяснение нового материала такой учитель строит логично, интересно, однако в процессе объяснения у него часто отсутствует обратная связь с учениками. Во время опроса учитель обращается к большому числу учеников, в основном — сильных, интересующих его, опрашивает их в быстром темпе, задает неформальные вопросы, но мало дает им говорить, не дожидается, пока они сформулируют ответ самостоятельно. Для учителя с ЭИС характерно недостаточно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса: для отработки на уроке он выбирает наиболее интересный учебный материал; менее интересный, хотя и важный, оставляет для самостоятельного разбора учащимися. В деятельности такого учителя недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Учителя с ЭИС отличает высокая оперативность, использование большого арсенала разнообразных методов обучения. Он часто практикует коллективные обсуждения, стимулирует спонтанные высказывания учащихся. Для учителя с ЭИС характерна интуитивность, выражающаяся в частом неумении проанализировать особенности и результативность своей деятельности на уроке.

Эмоционально-методичный стиль (ЭМС)

Для учителя с ЭМС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью. Ориентируясь как на процесс, так и на результаты обучения, такой учитель адекватно

планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отрабатывает весь учебный материал, внимательно следит за уровнем знаний всех учащихся (как сильных, так и слабых), в его деятельности постоянно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Такого учителя отличает высокая оперативность, он часто меняет виды работ на уроке, практикует коллективные обсуждения. Используя столь же богатый арсенал методических приемов при отработке учебного материала, что и учитель с ЭИС, учитель с ЭМС в отличие от последнего стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а прочно заинтересовать особенностями самого предмета.

Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС)

Для учителя с РИС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. По сравнению с учителями эмоциональных стилей учитель с РИС проявляет меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы, реже практикует коллективные обсуждения, относительное время спонтанной речи его учащихся во время уроков меньше, чем у учителей с эмоциональным стилем. Учитель с РИС меньше говорит сам, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем (посредством подсказок, уточнений и т. п.), давая возможность отвечающим детально оформить ответ.

Рассуждающе-методичный стиль (РМС)

Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель с РМС проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся) сочетается с малым стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений. В процессе опроса учитель с РМС обращается к небольшому количеству учеников, давая каждому много времени на ответ, особое внимание уделяя слабым ученикам. Для учителя с РМС характерна в целом рефлексивность.

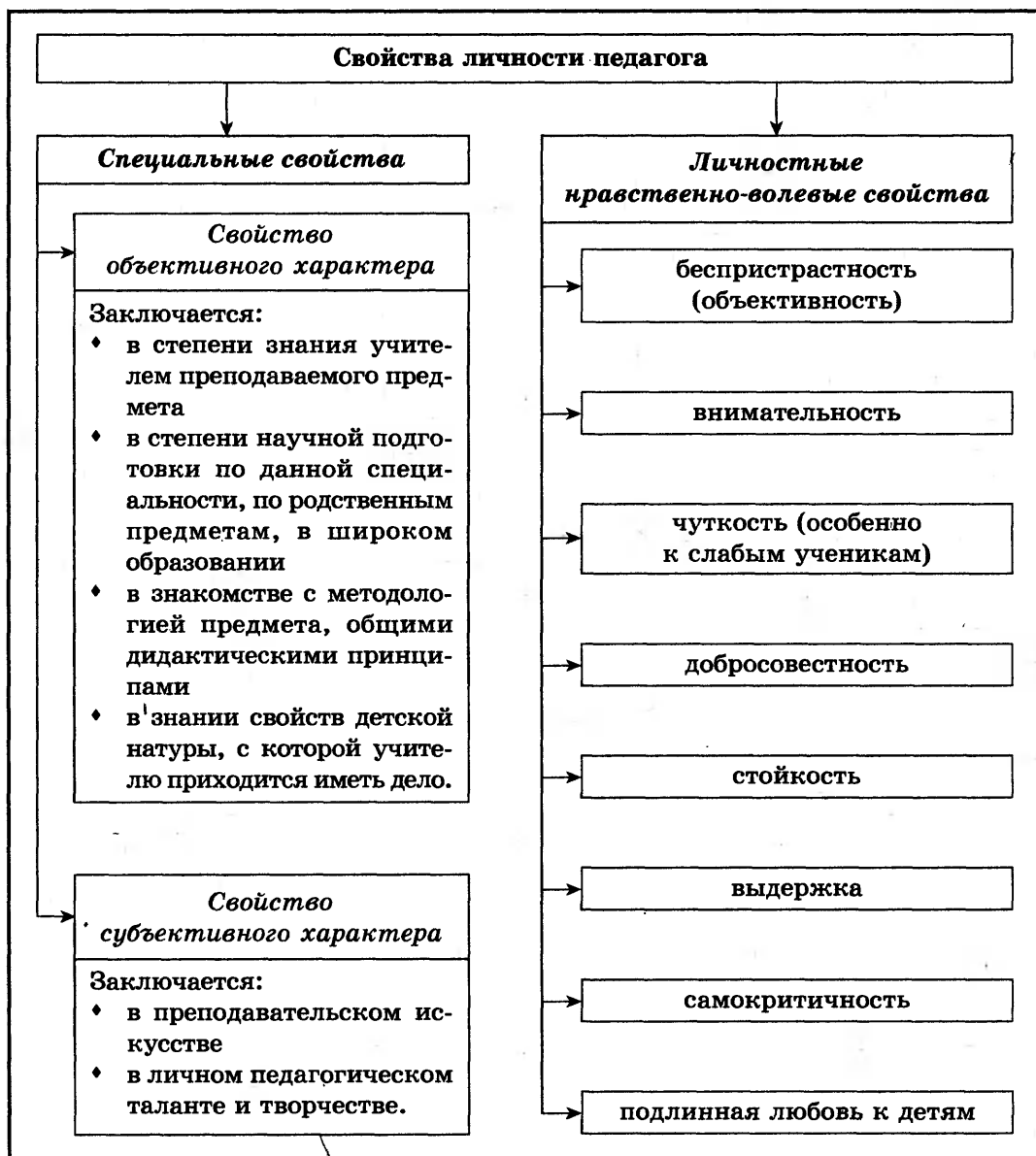
Личность педагога



Личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения (П. Ф. Каптерев).

Свойства личности учителя (П. Ф. Каптерев)

Еще в начале XX в. П. Ф. Каптерев выделил объективные и субъективные факторы, необходимые для педагогической деятельности, наметил их иерархию.



Структура субъективных факторов (Н. В. Кузьмина)

По мнению Н. В. Кузьминой, структура субъективных факторов включает:

- ◆ тип направленности;
- ◆ уровень способностей;
- ◆ компетентность, в которую входят:
 - ♦ специально-педагогическая компетентность;
 - ♦ социально-психологическая компетентность;
 - ♦ дифференциально-психологическая компетентность;
 - ♦ аутопсихологическая компетентность.



Существенна здесь предложенная дифференциация самой компетентности и выделение такого важного ее уровня, как аутопсихологическая компетентность. Она базируется на понятии социального института как устойчивой, основанной на специфике мыслительных процессов эффективного реагирования и накопления социального опыта, способности понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события.

Личностная направленность является одним из важнейших, субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности.

Выбор главных стратегий деятельности обуславливает, по мнению Н. В. Кузьминой, три типа направленности:

- истинно педагогическую;
- формально педагогическую;
- ложно педагогическую.

Только первый тип направленности способствует достижению высоких результатов в педагогической деятельности. Истинно педагогическая направленность состоит в устойчивой мотивации на формирование личности учащихся средствами преподаваемого предмета, на переструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащихся в знании, носителем которого является педагог. Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности.

Структура субъективных свойств учителя (А. К. Маркова)

По мнению А. К. Марковой, структура субъективных свойств может быть представлена следующими блоками характеристик.

- ✓ *Объективные характеристики:* профессиональные знания, профессиональные умения, психологические и педагогические знания.
- ✓ *Субъективные характеристики:* психологические позиции, мотивация, «Я-концепция», установки, личностные особенности.

К важнейшим профессиональным качествам педагога относятся:

- эрудиция,
- целеполагание,
- практическое и диагностическое мышление,
- интуиция,
- импровизация,
- наблюдательность,
- оптимизм,

- находчивость,
- предвидение,
- рефлексия.

Психологический портрет учителя любого учебного предмета включает следующие структурные компоненты:

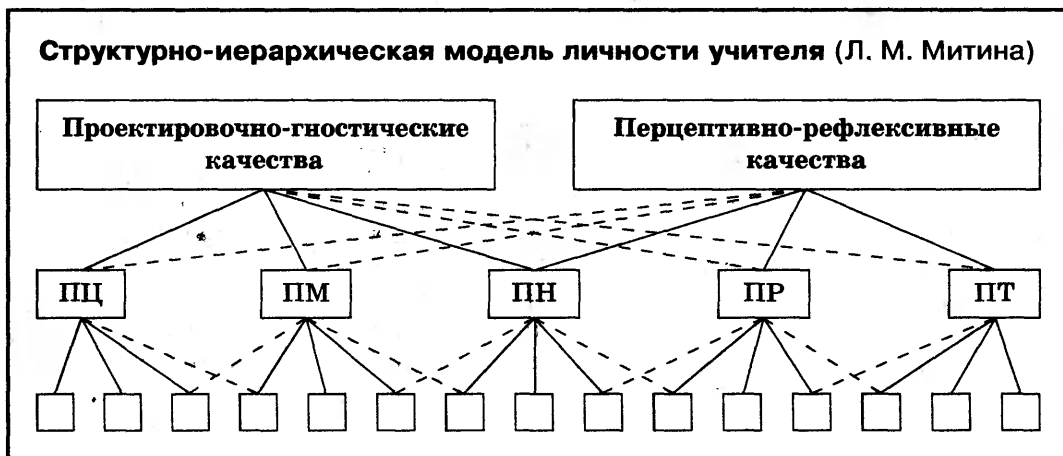
- ⇒ индивидуальные качества человека, т. е. его особенности как индивида — темперамент, задатки и др.;
- ⇒ его личностные качества, т. е. его особенности как личности — социальные сущности человека;
- ⇒ коммуникативные (интерактивные) качества;
- ⇒ статусно-позиционные, т. е. особенности положения, роли, отношений в коллективе;
- ⇒ деятельностные (профессионально-предметные);
- ⇒ внешнеповеденческие показатели.

Структурно-иерархическая модель личности учителя (Л. М. Митина)

Самый высокий уровень в иерархической модели личности учителя Л. М. Митиной занимают педагогические способности — проектировочно-гностические и рефлексивно-перцептивные, которые рассматриваются как особая комбинация личностных качеств и свойств.

Центральный уровень структурно-иерархической модели личности учителя Л. М. Митиной составляют такие профессионально важные качества, как:

- педагогическое целеполагание (ПЦ);
- педагогическое мышление (ПМ);
- педагогическая направленность (ПН);
- педагогическая рефлексия (ПР);
- педагогический такт (ПТ).



Каждое из этих качеств представляет собой комбинацию из наиболее элементарных и частных личностных свойств, которые формируются в деятельности, в общении и в определенной степени зависят от наследственных задатков. Основным в формировании структуры личности учителя является педагогическая направленность (ПН) его деятельности.

Десять групп профессионально значимых качеств учителя (В. Г. Рындак)

I. УРОВЕНЬ ЗНАНИЙ УЧИТЕЛЯ

1. Общая культура учителя.
2. Знание преподаваемого предмета.
3. Знание методики преподаваемого предмета.
4. Знание философии образования.
5. Знание психологии.
6. Знание ведущих педагогических технологий и инноваций.
7. Знание социологии.
8. Знание физиологии.
9. Знание процессов становления и развития мыслительной деятельности ученика, его способностей.

II. РЕЗУЛЬТАТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

1. Наличие у учащихся прочных и глубоких знаний по предмету.
2. Сформированность у учащихся устойчивого интереса к предмету, способности к самообразованию.
3. Наличие у учащихся прочных умений и навыков самостоятельного использования знаний по предмету в учебной и внеурочной деятельности, навыков учебного труда.
4. Сформированность творческих способностей учащихся, способностей к саморазвитию.
5. Развитие волевых качеств личности учащихся, способности к самовоспитанию.
6. Развитие мышления учащихся.

III. ГНОСТИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ

1. Умение систематически пополнять свои знания путем самообразования.
2. Умение систематически расширять свои знания путем пристального изучения опыта коллег.
3. Умение добывать новые знания из реального педагогического процесса.
4. Умение изучать личность учащихся и способности коллектива в плане выявления уровня их развития и условий, влияющих на результаты обучения и воспитания.
5. Умение изучать достоинства и недостатки собственной личности и деятельности и перестраивать свою деятельность в соответствии с целями и условиями ее протекания.
6. Умение методически анализировать и практически оценивать учебный материал, учебные пособия, средства обучения и творчески их использовать.

Десять групп профессионально значимых качеств учителя
(В. Г. Рындак) (продолжение)

IV. ПРОЕКТИРОВОЧНЫЕ УМЕНИЯ

1. Планирование урока и системы уроков в соответствии с целями обучения, характером материала, ступенями обучения, с учетом межпредметных связей.
2. Планирование обучения с учетом психологических закономерностей овладения предметом, предвидение возможных затруднений учащихся.
3. Определение наиболее рациональных видов деятельности учащихся по овладению материалом и предвидения их сложностей для учащихся.
4. Определение наиболее эффективных методов и приемов ведения урока.
5. Планирование внеклассной работы в единстве с целями и задачами учебно-воспитательного процесса по предмету.
6. Умение проектировать и создавать элементарные наглядные пособия в соответствии с задачами урока.
7. Умение методически целесообразно использовать средства наглядности и ТСО на уроках и во внеклассной работе.
8. Планирование творческих работ и домашних заданий.

V. КОНСТРУКТИВНЫЕ УМЕНИЯ

1. Выбор оптимальных приемов и способов обучения с учетом общих и частных целей обучения.
2. Отбор и дозировка необходимого материала с учетом его особенностей и уровня подготовки учащихся.
3. Расположение материала от легкого и простого к более трудному и сложному.
4. Определение места и характера демонстрационного эксперимента на уроке.
5. Расположение задач и упражнений в порядке увеличения их трудности для учащихся.
6. Определение объектов и способов контроля усвоения материала и уровня сформированности умений.
7. Умение предусмотреть возможные затруднения учащихся в тех или иных видах деятельности, выбрать общие, групповые и индивидуальные формы работы.
8. Рациональное распределение времени на отдельных этапах урока, логические переходы от одного этапа к другому.
9. Определение характера руководства работой учащихся на каждом уроке и возможных вариантов изменения хода урока.

Десять групп профессионально значимых качеств учителя
(В. Г. Рындак) (продолжение)

VI. ОРГАНИЗАТОРСКИЕ УМЕНИЯ

1. Организация классного коллектива и педагогически целенаправленное управление его деятельностью с учетом динамики развития данного коллектива учащихся на протяжении всего курса обучения.
2. Организация своей деятельности и деятельности учащихся в целях реализации намеченного плана урока с соблюдением основных принципов научной организации педагогического труда.
3. Рациональное сочетание коллективной, групповой и индивидуальной деятельности и взаимопомощь учащихся.
4. Организация факультативных занятий по предмету с учетом интересов учащихся.
5. Организация деятельности учащихся по созданию средств наглядности и ТСО.
6. Реализация, оценка и корректировка намеченных планов по внеклассной работе.
7. Использование многообразных форм включения учащихся в учебную, трудовую, общественно полезную деятельность, обучение их самоорганизации.
8. Умение организовать собственную деятельность, связанную с решением педагогических задач.
9. Использование новых, передовых приемов общения.

VII. КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ

1. Умение устанавливать педагогически целесообразные контакты (учитель—класс, учитель—ученик, ученик—класс, ученик—ученик).
2. Умение раскрывать систему перспективных линий развития коллектива и личности каждого, внушать уверенность в успехе.
3. Нахождение наиболее сильных сторон личности учащегося и внушение ему уверенности в себе.
4. Проявление требовательности и справедливости во взаимоотношениях с учащимися.
5. Воздействие на учащихся на основании признания авторитета.
6. Установление и развитие педагогически целесообразных взаимоотношений с участниками педагогического процесса.
7. Предотвращение и разрешение конфликтов.

Десять групп профессионально значимых качеств учителя
(В. Г. Рындак) (окончание)

VIII. НАПРАВЛЕННОСТЬ

1. Единство слов и дела.
2. Любовь к своей профессии.
3. Ответственность, добросовестность.
4. Увлеченность делом, трудолюбие.
5. Творчество в учебно-воспитательной работе.
6. Любовь к своему предмету.
7. Любовь к детям.

IX. ХАРАКТЕР

1. Уравновешенность.
2. Инициативность.
3. Требовательность.
4. Справедливость.
5. Чуткость.
6. Терпеливость.
7. Чувство такта.
8. Чувство юмора.
9. Общительность.
10. Жизнерадостность, оптимизм.
11. Доброжелательность.
12. Искренность.

X. СПОСОБНОСТИ

1. Ясность и критичность ума, изобретательность.
2. Развитое воображение.
3. Целенаправленная память.
4. Выразительность и убедительность речи, хорошая дикция.
5. Наблюдательность, внимание.
6. Артистические способности.

Педагогические способности

Педагогические способности определяются как индивидуально-типологические особенности человека, выражающие его готовность к овладению педагогической деятельностью и ее успешному выполнению.

Классификация педагогических способностей (В. А. Крутецкий)

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В. А. Крутецким, который дал им соответствующие общие определения [25].

1. Дидактическая

Способность передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей. Преподносить материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль.

2. Академическая

Способность к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т. д.).

3. Перцептивная

Способность проникать во внутренний мир ученика; психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний.

4. Речевая

Способность ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики.

5. Организаторская

Во-первых, способность организовать учебный коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способность правильно организовать свою собственную работу.

6. Авторитарная

Способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета.

Классификация педагогических способностей
(В. А. Крутецкий) (окончание)

7. Коммуникативная

Способность к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

8. Педагогическое воображение
(или прогностическая способность)

Способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащегося.

9. Способность к распределению внимания

одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя.

Классификация педагогических способностей
(Н. В. Кузьмина)

В настоящее время концепция педагогических способностей, разрабатываемая Н. В. Кузьминой и ее школой, представляет собой наиболее полную систематическую трактовку.

ПЕРВЫЙ УРОВЕНЬ

Перцептивно-рефлексивные педагогические способности

Включают «три вида чувствительности»:

Чувство объекта
связано с эмпатией и оценкой совпадения потребностей учащихся с требованиями

Чувство меры или такта

Чувство причастности

Эти проявления чувствительности являются основой педагогической интуиции.

Классификация педагогических способностей
(Н. В. Кузьмина) (окончание)

ВТОРОЙ УРОВЕНЬ

Проективные педагогические способности

Соотносятся с чувствительностью к созданию новых, продуктивных способов обучения

Гностические способности проявляются в быстром и творческом овладении методиками обучения учащихся, в изобретении способов обучения; они обеспечивают накопление информации учителя о своих учениках, о самом себе.

Проектировочные способности проявляются в способности представить конечный результат воспитывающего обучения.

Конструктивные способности проявляются в создании творческой рабочей атмосферы совместного сотрудничества, деятельности, чувствительности к построению урока, в наибольшей степени соответствующего заданной цели развития и саморазвития обучающихся.

Коммуникативные способности проявляются в установлении контакта, педагогически целесообразных отношений; обеспечиваются:

- ♦ способностью к идентификации
- ♦ чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся
- ♦ хорошо развитой интуицией
- ♦ суггестивными свойствами
- ♦ фактором речевой культуры (содержательность, ответственность)
(по Л. Д. Столяренко)

Организаторские способности проявляются в избирательной чувствительности к способам организации учащихся в группе, в освоении учебного материала, самоорганизации обучающихся, в самоорганизации собственной деятельности педагога.

Классификация педагогических способностей (Н. А. Аминов)

Успешность, по мнению Н. А. Аминова, выступает в качестве основы дифференциации педагогических способностей. Выделяются два ее вида:

- ◆ *индивидуальная* (достижения человека по отношению к самому себе во времени);
 - ◆ *социальная* (достижения одного человека по отношению к другим людям).
- Первый вид — это индивидуальная (ресурсная) успешность, второй — конкурентоспособность.

Терминальные способности (собственно способности) исследователь определяет как индивидуально-психологические особенности человека, которые не только обеспечивают ему успешность в какой-либо деятельности, но и повышают его конкурентоспособность, т. е. успешность в ситуации соперничества (соревнования) с другими на любом поприще.

Инструментальные способности Н. А. Аминов рассматривает как способы (психологические ресурсы), с помощью которых человек достигает успеха в реализации себя (личностном росте) без конкуренции с другими. Эти способности делятся на две группы:

- ◆ общие (перцептивные) способности;
- ◆ специальные способности:
 - ◆ эмоциональные,
 - ◆ волевые,
 - ◆ мнемические,
 - ◆ аттенционные,
 - ◆ имажинативные (представления).



Терминальная способность (повышающая конкурентоспособность) к педагогической деятельности предполагает в своей структуре преобладание сопротивляемости к развитию синдрома эмоционального сгорания (истощения эмоциональных ресурсов).

Профессиональная Я-концепция педагога

Я-концепция — это обобщенное представление о самом себе, система установок относительно собственной личности.



Важно заметить, что Я-концепция является не статичным, а динамичным психологическим образованием. Формирование, развитие и изменение Я-концепции обусловлено факторами внутреннего и внешнего порядка. Социальная среда оказывает сильнейшее влияние на формирование Я-концепции. Профессиональная Я-концепция личности может быть реальной и идеальной.

Самооценка профессиональных способностей, знаний и достижений может быть рассмотрена как важнейший элемент в структуре профессиональной Я-концепции личности.



Самооценка является понятием более частным в сравнении с понятием «самоотношение», которое описывает общую направленность и «знак» отношения человека к самому себе. Самооценка является конкретным выражением самоотношения.

В структуре самооценки вообще и профессиональной самооценки в особенности целесообразно выделять два аспекта.

1. *Операционально-деятельностный аспект самооценки*, который связан с оценкой себя как субъекта деятельности и выражается в оценке своего профессионального уровня (сформированности умений и навыков) и уровня компетентности (системы знаний).

2. *Личностный аспект профессиональной самооценки*, который выражается в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образа «Я-профессионального».

Самооценка по этим двум аспектам не всегда согласована. Дискордантность (рассогласование) самооценки по операционально-деятельностному и личностному аспектам влияет на профессиональную адаптацию, профессиональную успешность и профессиональное развитие.

В структуре профессиональной самооценки целесообразно также выделять:

- ⇒ *Самооценку результата*, которая связана с оценкой достигнутого (в общем и парциальном аспекте) и отражает удовлетворенность/неудовлетворенность достижениями.
- ⇒ *Самооценку потенциала*, которая связана с оценкой своих профессиональных возможностей и отражает, таким образом, веру в себя и уверенность в своих силах.



Низкая самооценка результата вовсе не всегда говорит о «комплексе профессиональной неполноценности». Напротив, в сочетании с высокой самооценкой потенциала является фактором профессионального саморазвития.

Раздел V

Социальная педагогическая психология

Педагогическое общение

СТИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Педагогическое общение — совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся.

Процесс общения преподавателя и учащихся может складываться в двух крайних вариантах:

- ☞ *взаимопонимание*, слаженность выполнения учебной деятельности, развитие способности прогнозировать поведение друг друга;
- ☞ *разлад, отчуждение*, неспособность понять и предугадать поведение друг друга, появление конфликтов.

Можно выделить шесть основных стилей руководства преподавателем учащимися.

1. *Авторитарный (самовластный) стиль* предполагает осуществление преподавателем единоличного управления коллективом учащихся, не позволяя им высказывать свои взгляды и критические замечания, педагог последовательно предъявляет ученикам требования и осуществляет жесткий контроль за их исполнением.
2. *Авторитарный (властный) стиль* допускает возможность для учащихся участвовать в обсуждении вопросов учебной или коллективной жизни, но решение, в конечном счете, принимает преподаватель в соответствии со своими установками.
3. *Демократический стиль* предполагает внимание и учет преподавателем мнений учащихся. Он стремится понять, убедить их, а не приказывать, ведет диалогическое общение «на равных».
4. *Игнорирующий стиль* характеризуется тем, что преподаватель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими.
5. *Попустительский, конформный стиль* проявляется в том случае, когда преподаватель устраняется от руководства учащимися либо идет на поводу «их желаний».
6. *Непоследовательный, алогичный стиль* предполагает использование преподавателем в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния любого из названных стилей руководства.

Стили педагогического общения (В. А. Канн-Калик):

Известный психолог В. А. Кан-Калик выделял следующие стили педагогического общения:

1. *Общение на основе высоких профессиональных установок педагога*, его отношения к педагогической деятельности в целом.
2. *Общение на основе дружеского расположения*, предполагающее увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника.
3. *Общение-дистанция*, которое постоянно прослеживается во взаимоотношениях во всех сферах: в обучении (со ссылкой на авторитет и профессионализм), в воспитании (со ссылкой на жизненный опыт и возраст).
4. *Общение-устранение*, являющееся негативной формой общения, антигуманной, вскрывающей педагогическую несостоятельность.
5. *Общение-заигрывание*, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности.

Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них.

Типология профессиональных позиций

М. Тален предлагает собственную типологию профессиональных позиций учителей, основанием которой является выбор роли педагога с учетом собственных потребностей, а не потребностей учащихся.

<i>Модель 1 «Сократ»</i>	Учитель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; учащиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать.
<i>Модель 2 «Руководитель групповой дискуссии»</i>	Учитель считает главным достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися. Он отводит себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.
<i>Модель 3 «Мастер»</i>	Учитель выступает как образец для подражания.
<i>Модель 4 «Генерал»</i>	Учитель избегает всякой двусмысленности, подчеркнута требователен, жестко добивается послушания.
<i>Модель 5 «Менеджер»</i>	Учитель сопряжен с атмосферой эффективной деятельности класса, поощрением их инициативы и самостоятельности.
<i>Модель 6 «Тренер»</i>	Учитель играет роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное — конечный результат. Учащиеся подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое.
<i>Модель 7 «Гид»</i>	Учитель — воплощенный образ «ходячей энциклопедии». Лаконичен, точен, сдержан. Технически безупречен и именно поэтому нередко откровенно скучен.

Модели поведения преподавателя

Различные стили коммуникативного взаимодействия порождают несколько моделей поведения преподавателя в общении с обучаемыми на занятиях. Условно их можно обозначить следующим образом:

<i>Модель диктаторская «Монблан»</i>	Характеризуется отстраненностью преподавателя. Педагогические функции сведены к информационному общению при отсутствии личностного взаимодействия.
<i>Модель неконтактная «Китайская стена»</i>	Слабая обратная связь в виду барьеров общения: отсутствие желания к сотрудничеству; информационный, а не диалоговый характер занятия; произвольное подчеркивание преподавателем своего статуса.
<i>Модель дифференцированного внимания «Локатор»</i>	Основана на избирательных отношениях с обучаемыми.
<i>Модель гипорефлексная «Тетерев»</i>	Преподаватель в общении как бы замкнут на себя: его речь большей частью представляет собой монолог.
<i>Модель гиперрефлексная «Гамлет»</i>	Преподаватель озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют.
<i>Модель негибкого реагирования</i>	Взаимоотношения строятся по жесткой программе, но преподаватель не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения.
<i>Модель авторитарная «Я сам»</i>	Учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на преподавателе. Он — главное и единственное действующее лицо.
<i>Модель активного взаимодействия «Союз»</i>	Преподаватель постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате группы и гибко реагирует на них.

ОПТИМИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Формы общения

Монологическая форма педагогического общения предполагает существование субъект-объектных отношений, где объектом является ученик, студент, класс, группа.

Диалогическая форма педагогического общения предполагает существование субъект-субъектных отношений, при которых педагог взаимодействует с обучаемыми на основе партнерских отношений, в союзе с ними. Это отличие и составляет сущность педагогического сотрудничества.

Уровни общения

- **Высокий** — характеризуется теплотой во взаимоотношениях, взаимопониманием, доверительностью.
- **Средний** — занимает промежуточное положение между высоким и низким уровнями.
- **Низкий** — характеризуется отчужденностью, непониманием, неприязнью, холодностью, отсутствием взаимопомощи.

Уровень общения непосредственно связан с воздействиями педагога, которые соответствуют парциальным (частичным) оценкам, хорошо изученным Б. Г. Ананьевым. Эти воздействия можно разделить на два вида:

- ✓ **положительные** — одобрение, поощрение самостоятельности, похвала, юмор, просьба, совет, предложение;
- ✓ **отрицательные** — замечания, насмешка, ирония, упреки, угрозы, оскорбления, придирки.

Функции взаимодействия при оптимальном педагогическом общении

Существует шесть основных функций взаимодействия субъектов педагогического процесса при оптимальном педагогическом общении.

1. *Конструктивная* — педагогическое взаимодействие при обсуждении и разъяснении содержания знаний и практической значимости по предмету.
2. *Организационная* — совместная учебная деятельность, взаимная личностная информированность и общая ответственность за успехи учебно-воспитательной деятельности.
3. *Коммуникативно-стимулирующая* — сочетание различных форм учебно-познавательной деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной), организация взаимопомощи с целью педагогического сотрудничества; осведомление учащихся о том, что они должны узнать, понять на занятии, чему научиться.
4. *Информационно-обучающая* — показ связи учебного предмета с производством для правильного миропонимания и ориентации в событиях общественной жизни; подвижности уровня информационной емкости учебных занятий и ее полноты в сочетании с эмоциональным изложением учебного материала, опорой на наглядно-чувственную сферу.
5. *Эмоционально-корректирующая* — реализация в процессе обучения принципов «открытых перспектив» и «победного обучения» в ходе смены учебной деятельности, доверительного общения.
6. *Контрольно-оценочная* — организация взаимоконтроля обучающего и обучаемого, совместное подведение итогов и оценка самоконтролем и самооценкой.

Коммуникативные приемы оптимизации педагогического общения
Установлению оптимального педагогического общения на занятиях помогает использование следующих коммуникативных приемов:

Коммуникативные приемы

Приемы профилактики и снятия блокирующих коммуникативных аффектов (коммуникативной заторможенности, неловкости, подавленности, скованности, неуверенности в общении)

- ♦ создание на занятии атмосферы защищенности;
- ♦ одобрение, поддержка посредством придания ценности самой попытки ответа, факту участия в диалоге;
- ♦ одобрение практики обращения к преподавателю или товарищу;
- ♦ поощрение устных ответов по собственной инициативе;
- ♦ создание щадящих условий при ответе учащегося с ярко выраженной коммуникативной заторможенностью;
- ♦ недопущение действий со стороны отдельных учащихся, подавляющих творческую активность товарищей на занятии.

Приемы оказания коммуникативной поддержки

- ♦ своевременная помощь в подборе адекватной лексики, в правильном построении высказываний;
- ♦ разъяснение смысла коммуникативных норм в конкретной ситуации общения;
- ♦ обучение (прямое и косвенное) коммуникативным приемам, технике выступления и общения;
- ♦ подчеркнуто позитивная критика (если такая необходима) поведения учащегося в диалоге с преподавателем;
- ♦ демонстрация вербальными и невербальными средствами заинтересованного внимания к учащимся, поддержка их стремления к участию в диалоге с преподавателем;
- ♦ предоставление возможности сориентироваться в ситуации.

Приемы инициирования встречной учебно-познавательной активности

- ♦ прямое побуждение к активному взаимодействию с преподавателем на занятии;
- ♦ мотивирование перед группой поощрений за проявленную инициативу;
- ♦ критика собственных ошибок в качестве демонстрации эталона отношения к ним;
- ♦ «игровая провокация».

Профессионально важные качества педагогического общения

- Интерес к людям и работе с ними; наличие потребности и умения общения, общительность.
- Способность эмоциональной эмпатии и понимания людей.
- Гибкость, оперативно-творческое мышление, обеспечивающее умение быстро и правильно ориентироваться в меняющихся условиях общения.
- Умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении.
- Умение управлять собой.
- Способность к спонтанности (неподготовленности) коммуникации.
- Умение прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия своих воздействий.
- Хорошие вербальные способности: культура, развитость речи, богатый лексический запас, правильный отбор языковых средств.
- Владение искусством педагогических переживаний, которые представляют сплав жизненных, естественных переживаний педагога и педагогически целесообразных переживаний, способных повлиять на студентов в требуемом направлении.
- Способность к педагогической импровизации, умение применять все разнообразие средств воздействия (убеждение, внушение, заражение, применение различных приемов воздействия).

Коммуникативные барьеры в педагогическом общении

Барьеры в общении могут носить информационный и личностный характер.

Типы коммуникативных барьеров

ПЕРВЫЙ ТИП

Возникновение барьера связано с *расхождением смысла в содержании требования*, т. е. взрослый и ребенок вкладывают различный смысл в одно и то же требование. Ребенок не понимает требований потому, что иначе смотрит на определенные факты.

ВТОРОЙ ТИП

Расхождение смысла относится к особенности предъявления требований независимо от их содержания. Ребенок не принимает требования, потому что оно приобретает для него особый смысл (смысл придирки, насмешки и т. д.). Этот смысловой барьер может возникнуть разными путями:

- ♦ требование, приемлемое для ребенка по существу, может не приниматься из-за формы предъявления, например иронической, грубой, унижительной. Отрицательные эмоции по отношению к форме требований переносятся и на их содержание;
- ♦ требование, даже самое благожелательное по форме, предъявляется слишком часто, по каждому пустяку;
- ♦ требование непосильно или у ребенка нет необходимых условий для его выполнения.

Типы коммуникативных барьеров (окончание)



ТРЕТИЙ ТИП

Барьер по отношению к конкретному человеку, обусловленный личностными особенностями. На основании одного или нескольких взаимодействий у ребенка складывается определенное представление об отношении к нему воспитателя, и он в свою очередь начинает конкретным образом реагировать на это отношение. Ребенок не принимает и не выполняет требований данного человека, но охотно выполняет требования, предъявляемые другими людьми. Причинами могут быть:

- ♦ постоянное отрицательное оценивание ребенка и его деятельности;
- ♦ безапелляционное настаивание на требованиях (неправильное преодоление барьера первого типа);
- ♦ предъявление требований, неправильных по форме.

Возникновение смыслового барьера определяется не только объективной справедливостью или несправедливостью действий учителя, но и внутренними психологическими особенностями учащегося, связанными с его самооценкой и отношением к себе.

Конфликты между учителем и учениками

По мнению психолога М. Рыбаковой [44], среди конфликтов между учителем и учеником выделяются следующие:

- *конфликты деятельности*, возникающие по поводу успеваемости ученика, выполнения им внеучебных заданий;
- *конфликты поведения* (поступков), возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе и вне ее;
- *конфликты отношений*, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений учащихся и учителей.

Особенности педагогических конфликтов

А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов среди особенностей педагогических конфликтов выделяют следующие [7, с. 357–358]:

- ответственность учителя за педагогически правильное разрешение проблемных ситуаций, так как школа — модель общества, где ученики усваивают нормы отношений между людьми;
- участники конфликтов имеют разный социальный статус (учитель–ученик), чем и определяется их поведение;
- разница в жизненном опыте участников порождает разную степень ответственности за ошибки при разрешении конфликтов;
- различное понимание событий и их причин (конфликт «глазами учителя» и «глазами ученика» видится по-разному). Поэтому учителю не всегда легко понять глубину переживаний ребенка, а ученику — справиться с эмоциями, подчинить их разуму;
- присутствие других учеников делает их из свидетелей участниками, а конфликт приобретает воспитательный смысл и для них. Об этом всегда приходится помнить учителю;
- профессиональная позиция в конфликте обязывает учителя взять на себя инициативу в его разрешении и на первое место суметь поставить интересы ученика как формирующейся личности;
- всякая ошибка учителя при разрешении конфликта дает новые проблемы и конфликты, в которые включаются другие ученики;
- конфликт в педагогической деятельности легче предупредить, чем успешно разрешить.

Основные рекомендации учителям по управлению конфликтами [7, с. 359]:

- ☞ контролируя свои эмоции, быть объективным, дать возможность учащимся обосновать свои претензии, «выпустить пар»;
- ☞ не приписывать ученику свое понимание его позиции, перейти на «я-высказывания» (не «ты меня обманываешь», а «я чувствую себя обманутым»);
- ☞ не оскорблять ученика (есть слова, которые наносят такой ущерб отношениям, что все последующие «компенсирующие» действия не могут их исправить);

- ☞ стараться не выгонять ученика из класса;
- ☞ по возможности не обращаться к администрации;
- ☞ не отвечать на агрессию агрессией (это принизит и ваше достоинство);
- ☞ не затрагивать его личности, особенностей его семьи, давать оценку только его конкретным действиям;
- ☞ дать себе и ребенку право на ошибку, не забывая, что «не ошибается только тот, кто ничего не делает»;
- ☞ независимо от результатов разрешения противоречия постараться не разрушить отношений с ребенком (высказать сожаление по поводу конфликта, выразить свое расположение к ученику);
- ☞ не бояться конфликтов с учащимися, а брать на себя инициативу их конструктивного разрешения.

Педагогическая

социальная перцепция

! Проблема познания педагогом личности учащегося является жизненно актуальной. С уровнем познания педагогом личности учащегося, с адекватностью и полнотой познания в существенной мере связана результативность педагогической деятельности.

Способы (механизмы) межличностного восприятия в педагогическом общении

Идентификация — неосознанное отождествление себя с другим либо сознательная мысленная постановка себя на место другого.

Рефлексия — логическая форма познания личностных особенностей себя и других людей. Она предполагает попытку логически проанализировать некие признаки и сделать определенный вывод о другом человеке и его поступках (обобщение), а затем, опираясь на это обобщение, делать частные выводы о конкретных случаях взаимодействия.

Эмпатия — постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания. Это способность эмоционально воспринять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми его мыслями и чувствами. Способность к эмоциональному отражению у разных людей неодинакова. Выделяют три уровня развития:

- ◆ первый уровень — *низкий*: общаясь с учеником, педагог проявляет своеобразную слепоту к его состоянию, переживаниям, намерениям;
- ◆ второй уровень — *средний*: по ходу общения у учителя возникают отрывочные представления о переживаниях другого человека;
- ◆ третий уровень — *высокий*: умение сразу войти в состояние ученика не только в отдельных ситуациях, но и на протяжении всего процесса взаимодействия.

Проецирование — неосознанная склонность приписывать другим свои собственные мотивы, переживания, качества.

Децентрация — способность педагога отойти от собственной эгоцентрической позиции, способность к восприятию точки зрения другого человека.

Стереотипизация — упрощение представлений о других группах людей, о которых мы располагаем скудной информацией. Можно выделить шесть групп социально-перцептивных стереотипов [44]:

- 1) *антропологические стереотипы* — оценка внутренних, психологических качеств человека, оценка личности зависит от особенностей его физического облика;
- 2) *этнонациональные стереотипы* — психологическая оценка человека опосредована его принадлежностью к той или иной расе, нации, этнической группе;
- 3) *социально-статусные стереотипы* — оценка личностных качеств человека зависит от его социального статуса;

- 4) *социально-ролевые стереотипы* — оценка личностных качеств человека зависит от его социальной роли, ролевых функций;
- 5) *экспрессивно-эстетические стереотипы* — оценка личности зависит от внешней привлекательности человека;
- 6) *вербально-поведенческие стереотипы* — оценка личности зависит от внешних особенностей (экспрессивные особенности, особенности речи, мимики, пантомимики и т. д.).

Кроме стереотипов, необходимо отметить такие факторы, мешающие правильно воспринимать и оценивать людей, как:

- **предубеждения** — эмоциональная оценка людей как хороших или плохих, не зная мотивов их поступков;
- **установка** — неосознанная готовность человека определенным привычным образом воспринимать и оценивать людей и реагировать определенным, заранее сформированным образом без полного анализа конкретной ситуации;
- **эффект «ореола»** — первоначальное отношение к какой-то одной частной стороне личности распространяется на весь образ человека, а затем общее впечатление о человеке переносится на оценку его отдельных качеств;
- **эффект «проецирования»** — по аналогии с собой другому человеку приписываются собственные качества и эмоциональные состояния;
- **эффект «первичности»** — первая услышанная или увиденная информация о человеке или событии является очень существенной и малозабываемой, способной влиять на последующее отношение к этому человеку;
- **эффект «последующей информации»** — однажды полученная негативная, последующая информация о человеке может перечеркнуть все прежние мнения о нем.

Психология

педагогического коллектива

Педагогический коллектив — объединенная общими целями и задачами группа педагогов, в процессе совместной деятельности достигшая высокого уровня развития, проявляющегося в организационном и психологическом единстве.

Отношения в педагогическом коллективе характеризуются следующими особенностями:

- ⇒ высокая сплоченность;
- ⇒ коллективное самоопределение;
- ⇒ коллективная идентификация;
- ⇒ социально-ценностный характер мотивации;
- ⇒ высокая референтность членов коллектива по отношению друг к другу;
- ⇒ объективность в возложении и принятии ответственности за результаты совместной педагогической деятельности.

Показатели успешности деятельности педагогического коллектива (Р. С. Немов)

1. Обученность учащихся (объем и глубина знаний изучаемых предметов, уровень общего интеллектуального развития, специальные способности учеников).
2. Воспитанность учащихся (уровень моральной зрелости детей, сформированность у них основных социально полезных качеств).
3. Способность к оперативному решению задач (умение коллектива вовремя мобилизовать свои ресурсы, согласованно действовать, находить лучшие решения проблем при минимальных затратах времени).
4. Профессиональный рост педагогов (расширение и углубление специальных знаний, совершенствование умений и навыков).
5. Личностное самосовершенствование (степень самоактуализации педагога, стиль педагогического общения, общая образованность и культура личности).

Руководство педагогическим коллективом

- Деятельность по координации усилий педагогического коллектива, направленных на совместное достижение поставленных целей.
- Деятельность по оперативному оцениванию психологического состояния педагогического коллектива, налаживание взаимодействия его членов, стимулирование положительных отношений, рабочего настроения.
- Воздействие на процессы коллективного мышления и формирования мнений, целей, намерений и мотивов, контроль за ходом учебной деятельности и оказание помощи, оценка достигнутых результатов и приложенных усилий.

Стадии управления (руководства) педагогическим коллективом

- * Целеполагание.
- * Прогнозирование.
- * Принятия решений.
- * Организация исполнения.
- * Контроль и коррекция.

Способы эффективного воздействия на педагогический коллектив.

- Формирование педагогического коллектива с учетом типов личности и характера работников.
- Создание положительного психологического климата, творческой атмосферы.
- Участие педагогов в управлении.
- Удовлетворение культурных и духовных потребностей педагогов.
- Установление социальных норм поведения и социальное стимулирование развития педагогического коллектива.

Профессионально значимые качества руководителя образовательного учреждения

Все качества, которыми должен обладать современный руководитель, можно разделить на пять групп.

Общечеловеческие качества:

- ♦ трудолюбие;
- ♦ принципиальность, честность;
- ♦ обязательность, верность слову;
- ♦ самокритичность;
- ♦ гуманность;
- ♦ тактичность;
- ♦ справедливость;
- ♦ целеустремленность;
- ♦ альтруизм;
- ♦ высокая культура, безупречная нравственность;
- ♦ энергичность;
- ♦ работоспособность;
- ♦ выдержанность;
- ♦ любовь к своему делу;
- ♦ оптимистичность;
- ♦ требовательность к себе и другим;
- ♦ чувство юмора;
- ♦ внешняя привлекательность (опрятность, стиль одежды и т. д.).

Профессиональные знания:

- ♦ знание науки об управлении (основы менеджмента, управление персоналом и др.);
- ♦ применение на практике современных организационно-управленческих принципов и методов;
- ♦ умение работать с документацией.

Психофизиологические качества:

- ♦ крепкое здоровье;
- ♦ стрессоустойчивость;
- ♦ общий уровень развития;
- ♦ интеллектуальные свойства (наблюдательность, аналитичность мышления, устойчивость и распределенность внимания, оперативность и логичность памяти, способность к прогнозированию ситуаций и результатов деятельности);
- ♦ индивидуально-психологические свойства (темперамент, направленность личности).

Коммуникативные качества:

- ♦ умение руководителя устанавливать деловые отношения с вышестоящими и смежными руководителями, с подчиненными;
- ♦ умение поддерживать нормальный психологический климат в коллективе;
- ♦ умение общаться (культура речи, умение слушать и т. д.);
- ♦ умение выступать публично.

Деловые качества и организаторские способности:

- ♦ инициативность;
- ♦ самостоятельность в решении вопросов;
- ♦ самоорганизованность (умение беречь свое и чужое время, пунктуальность и точность);
- ♦ дисциплинированность;
- ♦ исполнительность;
- ♦ умение четко определить цель и поставить задачу;
- ♦ способность менять стиль поведения в зависимости от условий;
- ♦ умение расставить кадры и организовать их взаимодействие, способность мобилизовать коллектив и повести его за собой;
- ♦ умение контролировать деятельность подчиненных;
- ♦ способность и стремление оперативно принимать решения;
- ♦ способность и стремление объективно анализировать и оценивать результаты, умение стимулировать подчиненных;
- ♦ творческий подход к порученному делу;
- ♦ умение поддерживать инициативу, стремление использовать все новое, прогрессивное;
- ♦ умение поддерживать свой авторитет.

Список литературы

1. *Айсмонтас Б. Б.* Педагогическая психология: схемы и тесты. М., 2004.
2. *Айсмонтас Б. Б.* Теория обучения: схемы и тесты. М., 2002.
3. *Аминов Н. А.* Диагностика педагогических способностей. М., 1998.
4. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды: в 2 т. М., 1980.
5. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977.
6. *Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н.* Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. М., 2005.
7. *Анцупов А. Я., Шипилов А. И.* Конфликтология. М., 2002.
8. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса в школе. М., 1982.
9. *Божович Л. И.* Педагогическая психология // Педагогическая энциклопедия: в 2 т. М., 1999.
10. *Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского.* М., 1981.
11. *Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин.* М., 2003.
12. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М., 1999.
13. *Габай Т. В.* Педагогическая психология. М., 1995.
14. *Гальперин П. Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. М., 1959.
15. *Гамезо М. В., Орлова Л. М.* Возрастная и педагогическая психология. М., 1999.
16. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1996.
17. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. СПб., 2000.
18. *Занков Л. В.* Избранные педагогические труды. М., 1999.
19. *Занков Л. В.* Обучение и развитие. М., 1975.
20. *Занков Л. В.* Развитие школьников в процессе обучения. М., 1987.
21. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. Ростов н/Д., 1997.
22. *Ильясов И. И.* Структура процесса учения. М., 1986.
23. *Калмыкова Э. И.* Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики. М., 1975.
24. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
25. *Крутецкий В. А.* Основы педагогической психологии. М., 1972.
26. *Кузьмина Н. В.* Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. Л., 1980.
27. *Кузьмина Н. В.* Способности, одаренность, талант учителя. Л., 1985.
28. *Курс общей, возрастной и педагогической психологии / под ред. М. В. Гамезо.* М., 1982.
29. *Кыверляг А. А.* Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин, 1980.
30. *Ланда Л. Н.* Алгоритмизация в обучении. М., 1966.
31. *Лернер И. Я.* Процесс обучения и его закономерности. М., 1980.
32. *Липкина А. И., Рыбак Л. А.* Критичность и самооценка в учебной деятельности. М., 1986.
33. *Маркова А. К.* Психология труда учителя. М., 1993.

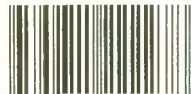
34. *Махмутов М. И.* Проблемное обучение. М., 1975.
35. *Менчинская Н. А.* Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / под ред. Е. Д. Божович. М.; Воронеж, 1998.
36. *Митина Л. М.* Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
37. *Монина Г. Б., Панасюк Е. В.* Тренинг взаимодействия с неуспевающим учеником. СПб., 2003.
38. *Немов Р. С.* Психология: в 3 кн. Кн. 2. Психология образования. М., 1995.
39. *Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г.* Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М., 1999.
40. Практикум по возрастной и педагогической психологии / под ред. А. И. Щербакова. М., 1987.
41. Практическая психология образования / под ред. А. И. Дубровиной. М., 1997.
42. *Реан А. А.* Психология педагогической деятельности. Ижевск, 1994.
43. *Реан А. А., Коломенская Я. Л.* Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.
44. *Рыбакова М. М.* Конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе. М., 1991.
45. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М., 1998.
46. *Скок Г. Б.* Как проанализировать собственную педагогическую деятельность. М., 2002.
47. *Скороходова Н. Ю.* Психология ведения урока. СПб., 2002.
48. *Слободяник Н. П.* Психологическая помощь школьникам с проблемами в обучении: практ. пособие. М., 2004.
49. *Степанов В. Г.* Психология трудных школьников. М., 1997.
50. *Столяренко Л. Д.* Педагогическая психология. Ростов н/Д., 2000.
51. *Талызина Н. Ф.* Педагогическая психология. М., 1998.
52. *Фельдштейн Д. И.* Возрастная и педагогическая психология. М.; Воронеж, 2002.
53. *Харламов И. Ф.* Педагогика. М., 1997.
54. *Чуприкова Н. И.* Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода). М.; Воронеж, 2003.
55. *Шадриков В. Д.* Деятельность и способности. М., 1995.
56. *Шиянов Е. Н., Котова И. Б.* Развитие личности в обучении. М., 2000.
57. *Якиманская П. М.* Психологические проблемы мотивации поведения человека // Педагогика. 1995. № 2.
58. *Якунин В. А.* Педагогическая психология. СПб., 1998.

Учебное пособие полностью соответствует
Государственному образовательному стандарту
и представляет собой логико-графическое изложение
основных тем курса педагогической психологии.

Может использоваться для самостоятельной работы
студентов, как иллюстративный материал на лекциях
и семинарских занятиях, при подготовке к экзаменам
и зачетам, а также при дистанционном обучении.

АЙРИС  ПРЕСС

ISBN 5-8112-2227-0



9 785811 222278