

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГИДРОМЕТЕОРОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

А.В. Ипатов

ПЕДАГОГИКА

Санкт-Петербург
2023

УДК 37(075.8)
ББК 74.00я73
И76

Рецензент: к. психол. н., доцент Т.Р. Шишигина (Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна)

Ипатов, Андрей Владимирович

И76 Педагогика: Учебное пособие / А.В. Ипатов. – Санкт-Петербург : РГГМУ, 2023. – 156 с.

Учебное пособие написано в соответствии с программой учебного курса «Педагогика» с учетом современных достижений педагогической науки. В нем рассматриваются общие вопросы педагогики, профессиональная культура педагога, психолого-педагогическое содержание и методологические основания федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), методы организации учебно-познавательной деятельности, инновационные процессы в образовании, виды и формирование учебной мотивации. Учебное пособие снабжено удобным служебным справочно-библиографическим аппаратом.

Предназначено для студентов дневной и заочной формы педагогических направлений и профилей подготовки РГГМУ.

УДК 37(075.8)
ББК 74.00я73

© А.В. Ипатов, 2023
© Российский государственный
гидрометеорологический университет (РГГМУ), 2023

ВВЕДЕНИЕ

Представленное учебное пособие адресовано студентам, осваивающим педагогические направления и профили подготовки РГГМУ. В соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов у выпускников ФГБОУ ВО «РГГМУ» по направлениям подготовки: 44.03.01 «Педагогическое образование», 45.03.01 «Филология», 54.03.02 «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», 03.03.02 «Физика» должны быть сформированы необходимые в деятельности педагога компетенции.

Главными задачами, которые решались в процессе написания учебного пособия «Педагогика», были следующие: 1) дополнить и обогатить фундаментальную и предметную подготовку обучающихся практико-ориентированной методологией проектирования образовательного процесса в образовательном учреждении (школа); 2) мотивировать студентов на рефлексию своей педагогической практики, необходимость ее корректировки на основе понимания закономерностей формирования психических явлений (компетенции как результат обучения студентов, на достижение которого направлены усилия всех преподавателей, тоже психическое явление); 3) задавать вектор развития профессиональных и личностных качеств педагога в контексте тенденций современного образования на инклюзию, индивидуализацию образовательных маршрутов, дистанционный формат.

В традиционном образовательном процессе учебный материал выстраивается в логике соответствующего научного знания. Однако существуют закономерности обучения взрослых людей, которые требуют иной логики, а именно – практической направленности содержания, знаний как инструментов реальной деятельности. Представленные материалы структурированы по трем тематическим модулям, объединенных общим дидактическим смыслом – успех человека зависит от умения пользоваться знанием при решении проблем в настоящем и будущем. Поэтому в каждом разделе мы стремились удовлетворить потребность обучающегося в профессиональном самоопределении через понимание не только «что делает учитель», но и «для чего, как и с помощью чего это делать».

Учебное пособие «Педагогика» включает:

- рассматривает Педагогику как науку, представлены основы Педагогики, рассмотрено место дисциплины в системе человекознания, описаны требования к профессии педагога, изложена профессиональная культура педагога (Модуль 1);

- Предмет, объект и методы психологии. Психика, организм и личность. Психическая регуляция поведения и деятельности. Психология деятельности и общение. Психолого-педагогическое содержание и методологические основания федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Функционально-динамическая парадигма ПАД. Теоретические основы изучения психологических особенностей профессионально-педагогической деятельности преподавателя (Модуль 2);

- Методы организации учебно-познавательной деятельности. Инновационные процессы в образовании. Использование технологии критического мышления через чтение и письмо. Образовательная деятельность и педагогический процесс. Проверка и оценка знаний. Организация учебного процесса. Учебные действия как средство решения учебных задач. Формирование учебной мотивации, её виды. Соотношение понятий учебной деятельности, учения, обучения и научения (Модуль 3).

Авторы выражают надежду, что учебная деятельность студентов, организованная с помощью настоящего учебного пособия, будет способствовать превращению его содержания в ресурсы профессионального и личностного развития каждого обучающегося.

Учебное пособие «Педагогика» адресован обучающимся в бакалавриате и магистратуре по образовательным программам, ориентированным на подготовку в области профессионального образования для решения задач педагогической деятельности.

МОДУЛЬ 1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

1.1. Педагогика как наука.

Известно, что любая отрасль знаний формируется в качестве науки лишь при условии выделения специфического предмета исследований.

Предметом педагогики как науки является педагогический процесс. То есть процесс обучения и воспитания человека как особая функция общества, реализуемая в условиях тех или иных педагогических систем. Только при выделении обучения и воспитания в особую общественную функцию, когда возникли специальные воспитательные учреждения и учебные заведения, в рамках которых педагогический процесс стал не только предметом специальной организации, но и предметом осмысления, анализа, прогнозирования и целенаправленного исследования, можно говорить о зарождении научно-педагогического знания.

Педагогика как наука представляет собой совокупность знаний, которые лежат в основе описания, анализа, организации, проектирования и прогнозирования путей совершенствования педагогического процесса, а также поиска эффективных педагогических систем для развития и подготовки человека к жизни в обществе.

Историческое развитие научно-педагогического знания проходит несколько этапов:

1. Зарождение педагогических идей в русле философских учений.
2. Формирование педагогических взглядов и теорий в рамках философско-педагогических произведений.
3. Переход от гипотетических и утопических теорий к концепциям, основанным на педагогической практике и эксперименте.

В трудах и эпосах древнегреческих, римских, византийских, восточных философов и мудрецов (Платона, Аристотеля, Плутарха, Гераклита, Сенеки, Квинти-лиана, Варлаама, Иоанна Дамаскина, Авиценны, Конфуция) можно найти бесценные мысли о воспитании и образовании.

Демокрит писал: «Хорошими людьми становятся скорее от упражнения, нежели от природы... воспитание перестраивает человека и создает природу».

Сократ видел верный путь проявления способностей человека в самопознании: «Кто знает себя, тот знает, что для него полезно, и ясно понимает, что он может и чего он не может».

Аристотель высоко ценил миссию воспитателя: «Воспитатели еще более достойны уважения, чем родители, ибо последние дают нам только жизнь, а первые — достойную жизнь».

Сенека считал, что образование должно формировать самостоятельную личность: «Пусть говорит он (ученик) сам, а не его память».

В эпоху Возрождения идеалы воспитания и образования представлены в романах Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль», в педагогическом сочинении Вивеса «О порче нравов», в трактатах Эразма Роттердамского «О первоначальном воспитании детей», Т. Мора «Утопия», Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании». Однако труды, в которых воплощались педагогические воззрения, были плодом гуманистической образованности философов, ученых и просветителей. В этом заключается их отличие от современных исследований в области педагогической науки.

Весь период зарождения педагогических идей и взглядов сопровождался возникновением новых форм педагогической мысли, обновлением взглядов на природу и практику обучения и воспитания человека.

Только с XVII века педагогическая мысль начинает опираться на данные передового педагогического опыта. Так, немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571-1635) разработал содержательное понятие образования и соответствующую методологию, установив критерии педагогических исследований.

Почти одновременно Я. А. Коменский (1592-1670) попытался привести в систему и обосновать объективные закономерности воспитания и обучения. Он руководствовался как

богатым педагогическим опытом различных стран, так и своим собственным. Эти изыскания воплотились в сочинении «Великая дидактика».

Коменский впервые обосновал принципы обучения и воспитания, создал стройную систему всеобщего образования, разработал классно-урочный способ обучения в школе (который и сейчас применяется во многих странах мира). Поэтому Я. А. Коменского называют родоначальником педагогической науки.

В условиях экспериментальной школы И. Песталоцци проверял программу обучения и воспитания бедняков, искал ее психологические источники. Он разрабатывал метод элементарного образования, развивающий способности ребенка через систему упражнений. В процессе разработки основ образования И. Песталоцци предлагал ориентироваться на знание психологии.

В знаменитом сочинении «Общая педагогика» И. Ф. Гербарт настаивал на суверенности педагогической науки, концентрируя внимание на методологическом инструментарии педагогики как науки. Для него были неприемлемы как крайности эмпирики, так и философии. И. Ф. Гербарт писал: «Было бы лучше, если педагогика как можно точнее сама разработала свои собственные понятия и больше поощряла самостоятельное мышление, чтобы стать центром отдельной области мышления и не быть на задворках других наук». И. Ф. Гербарт во многом определил дальнейшее развитие педагогики XIX века, где ведущую роль сыграла разработанная им дидактика. Он впервые развил идею воспитывающего обучения, введя разделение на учение и преподавание, раскрыл логику учебного процесса, или «естественную последовательность» в виде формальных ступеней. И. Ф. Гербарт ввел новое определение методов обучения (описательного, аналитического, синтетического) и соотнес их с последовательностью учебного процесса. Он предложил практические способы нравственного воспитания (сдерживающий, направляющий, нормативный, взвешенно-ясный, морализаторский, увещивающий) и свод рекомендаций, учитывающих индивидуальность человека.

А. Дистервег сформулировал и раскрыл два взаимосвязанных принципа обучения и воспитания — природосообразности и культуросообразности. Он ввел следующие дидактические правила — ясность, четкость, последовательность, самостоятельность учащихся, заинтересованность учителя и ученика.

Следующий этап в развитии педагогической науки связан с обогащением педагогического знания в недрах философии под влиянием педагогических трактатов, романов и сочинений. В результате, философы и ученые обсуждали проблемы взаимосвязи теории и практики обучения и воспитания. В данной области были выявлены социальный, исторический и культурологический аспекты.

Например, И. Г. Фихте рассматривал воспитание как способ осознания людьми своей нации, а образование как возможность обретения национальной и мировой культуры.

Ф. Шлейермахер доказывал, что теория и практика воспитания являются историческими и, соответственно, социальными феноменами. Он подчеркивал необходимость их согласования с этикой и политикой.

Однако к середине XIX века влияние философии на развитие педагогики изменяется. На смену вписывания педагогической проблематики в универсальные мировоззренческие схемы приходят философские концепции воспитания и образования. Например, Фридрих Ницше (1844-1900) выделял проблему элитного воспитания — гениев, правителей и законодателей. Их гениальность должна была проявляться не только в сфере искусств, наук, философии, но и при утверждении жизненных ценностей.

Дж. С. Миль (1806-1873) считал критерием положительных результатов образования готовность человека жить общественными интересами и содействовать благу общества.

Г. Спенсер (1820-1903) настаивал на приоритете естественнонаучного образования как наиболее полезного для нужд каждого человека.

В философии С. Кьеркегора, А. Шопенгауэра, Ф. Ницше ярко выразилась индивидуалистическая направленность воспитания.

С начала XX века заметно выросло число педагогических центров (кафедры в университетах, лабораторий, научно-исследовательских учреждений), оживился обмен опытом между учеными в национальном и международном масштабе. Психология отделилась от философии в качестве самостоятельной науки. Активно развивались такие естественные науки, как биология, химия, физика и математика. Вышеозначенные моменты стимулировали становление педагогической науки и практики.

В этот период в педагогике прослеживаются две основные парадигмы — педагогический традиционализм и альтернативное направление. К традиционализму тогда относили социальную педагогику, религиозную педагогику и педагогику, ориентированную на философское осмысление процесса воспитания и образования.

Антитрадиционалисты предложили новые идеи и концепции: свободного воспитания, экспериментальной, прагматической, функциональной педагогики и педагогики личности.

Современный этап развития педагогического знания (вторая половина XX века) основан на саморазвитии научной отрасли, сочетающей процессы интеграции и дифференциации с широким взаимодействием с другими науками — философией, психологией, социологией, физиологией, математикой, политологией, экономикой.

В процессе дифференциации научной дисциплины выделяются различные области педагогики - общая, дошкольная, школьная, профессиональная, социальная, возрастная, сравнительная, коррекционная, военная, спортивная. А также история педагогики, педагогика высшей школы, антропология (обучение, воспитание и развитие человека на протяжении всего жизненного пути).

Совокупность отраслей педагогики образует развивающуюся систему педагогических наук.

Как любая наука, педагогика включает в себя фактический материал, полученный в результате длительных наблюдений, экспериментов и опытов в области обучения и воспитания. На данной основе осуществляются научные обобщения фактического материала, выражающиеся в понятиях, принципах, методах, теориях и закономерностях; реализуются предположения-гипотезы, прогнозирующие новые способы решения педагогических проблем с учетом современных общественных тенденций. В педагогике как развивающейся науке содержатся гипотетические положения, требующие научного и практического подтверждения.

Активно развивается методология педагогических исследований (Ю. К. Бабанский, Б. С. Гершунский, М. А. Данилов, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, М. Н. Скаткин). Научные исследования обеспечивают непрерывный процесс развития педагогики и имеют свою специфику, технологию и методику проведения.

История возникновения педагогики

Что такое педагогика?

Давайте обратимся к термину «педагогика» и уточним значения, которые сегодня придают этому слову.

Все мы целенаправленно или неосознанно воспитываем или поучаем кого-нибудь: своих близких, коллег по работе, или хотя бы самих себя. В жизни можно встретить людей, которые испытывают потребность и имеют привычку постоянно поучать. В этом случае о человеке говорят, что «он любит воспитывать». Подобные люди могут справедливо полагать, что они и есть самые настоящие учителя и воспитатели. Значит, воспитание и образование человека - один из видов человеческой деятельности. Однако всегда ли такой человек отдает себе отчет в сути процесса и по окончании обучения другого? Почему это происходит? Когда эта деятельность становится сознательной? Когда работа по образованию и воспитанию превращается в искусство?

«Педагогика» - слово греческого происхождения, буквально оно переводится как «деторождение», «детовожделение» или искусство воспитания.

«Педагогика» - совокупность знаний и умений по обучению и воспитанию, эффективных способов передачи накопленного опыта и оптимальной подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности.

Потребность передавать опыт от поколения к поколению появилась, наряду с другими потребностями человека, на самом раннем этапе возникновения общества. Поэтому практика воспитания первоначально определялась как передача жизненного опыта человека от старшего поколения к младшему. Человек рос как личность, усложнялся его социальный опыт, и вместе с ним, усложнялись процесс и цели воспитания.

Большой интерес представляют разные институты воспитания и обучения, существовавшие в тот период на Руси.

Например, «кормильство» - своеобразная форма домашнего воспитания детей феодальной знати. В возрасте 5-7 лет мальчик отдавался кормильцу, которого князь выбирал из числа воевод, знатных бояр. В обязанности кормильца как наставника входило умственное, нравственное и военно-физическое воспитание, раннее привлечение княжича к государственным делам.

Другой институт воспитания и обучения в Древней Руси – «дядьки». Дети воспитывались у брата матери, т.е. у родного дяди. В свою очередь отец ребенка принимал на воспитание детей родной сестры. В результате создавались семьи, в которых «дядьки» воспитывали племянников и племянниц. «Дядьки» были наставниками племянников, а те – первыми их помощниками.

Позже появились институт «мастеров грамоты». Мастера грамоты были главными лицами народного просвещения и подготовки духовенства, сделавшие промысел из обучения грамоте. Как правило они основывали школы: в семье, в домах учителей при монастырях и церквях.

Вопросы образования и воспитания всегда привлекали к себе внимание писателей, философов и ученых.

Не случайно истоки теоретической педагогической мысли открывают в работах великих древних философов – Платона и Аристотеля. Они сформулировали основы возрастной периодизации и раскрыли этапы образования и воспитания человека.

Педагогика обрела статус науки благодаря трудам и авторитету выдающегося чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592-1670). Он изложил свои основные идеи в труде «Великая дидактика», который получил мировое признание.

Однако в Европе употребление слова «дидактика» (от греч. *didaktikos* – поучающий, *didasko* – изучающий) первоначально было введено в Германии.

С 1613 г., благодаря Кристоферу Хельвигу и Йохиму Юнгу, оно понималось как искусство обучения.

Сегодня дидактика (теория и методика обучения) определилась в качестве самостоятельной отрасли общей педагогики.

Интенсивное развитие педагогической теории и практики в XVIII веке привело к основанию специальных учебных заведений по подготовке педагогов. Таким образом «Педагогика» сформировалась в качестве учебной дисциплины.

На протяжении столетий «Педагогика» развивалась как практика обучения и воспитания детей. Поэтому вначале в качестве научной отрасли выделились направления дошкольной и школьной педагогики.

Профессиональная педагогика появилась с возникновением педагогической специальности.

В современных условиях педагогику рассматриваю как науку и практику обучения и воспитания человека на всех возрастных этапах его личного и профессионального развития.

Основные категории педагогики

В период становления педагогики как науки были определены три фундаментальные категории (основные понятия педагогики) — «воспитание», «обучение», «образование».

«Воспитание» как всеобщая категория исторически включала в себя «обучение» и «образование».

В современной науке под «воспитанием» как общественным явлением понимают передачу исторического и культурного опыта от поколения к поколению. При этом воспитатель:

1. передает опыт, накопленный человечеством;
2. вводит в мир культуры;
3. стимулирует к самовоспитанию;
4. помогает разобраться в трудных жизненных ситуациях и найти выход из сложившегося положения.

В свою очередь воспитанник:

1. овладевает опытом человеческих отношений и основами культуры;
2. работает над собой;
3. обучается способам общения и манерам поведения.

В результате воспитанник изменяет свое понимание мира и отношение к людям и самому себе.

Накопление и передача опыта культуры и цивилизации во взаимосвязи с ростом научного знания стали не только неотъемлемой функцией общества, но и условием его развития. В настоящее время образование и воспитание рассматриваются как основные факторы формирования общества и государства, науки и культуры.

Вторая категория — «обучение» — понимается как процесс взаимодействия учителя и учащихся, в результате которого обеспечивается развитие ученика.

При этом учитель:

1. преподает — целенаправленно передает знания, жизненный опыт, способы деятельности, основы культуры и научного знания;
2. руководит процессом освоения знаний, навыков и умений;
3. создает условия для развития личности учащихся (памяти, внимания, мышления).

В свою очередь ученик:

1. учится — овладевает передаваемой информацией и выполняет учебные задания с помощью учителя, совместно с одноклассниками или самостоятельно;
2. пытается самостоятельно наблюдать, сравнивать, мыслить;
3. проявляет инициативу в поиске новых знаний, дополнительных источников информации (справочник, учебник), занимается самообразованием.

Таким образом, диалектическое отношение «обучение—воспитание» направлено прежде всего на развитие деятельностных и личностных характеристик человека на основе его интересов, приобретенных знаний, умений и навыков.

В зависимости от особенностей реализации процесса взаимодействия преподавания и учения в науке и практике выделяют разные дидактические системы:

развивающее, проблемное, модульное, программированное обучение.

Третья категория педагогики — «образование» — понимается как:

1. ценность развивающегося человека и общества;
2. процесс обучения и воспитания человека;
3. как результат последнего;
4. как система.

Вся совокупность образовательных (или учебных и воспитательных) учреждений выстраивается в систему в рамках конкретного города, региона, страны.

На протяжении веков оформлялись разные воспитательные и образовательные учреждения. К ним относятся: детские сады, школы-гимназии, школы-интернаты, лицеи, колледжи, институты, университеты, академии, дома молодежи, дворцы творчества, центры развития, комнаты школьника.

Как соотносятся три главные категории педагогики?

По данному вопросу существуют различные точки зрения, что характерно для объективного процесса развития любой науки. Примером могут послужить теории происхождения жизни на Земле, антропогенеза или возникновение Солнечной системы.

В истории педагогики можно выделить первую точку зрения на проблему. «Воспитание» выступало в качестве всеобщей категории, включавшей в себя «обучение» и «образование». С данных позиций «воспитывать» означало выращивать и обучать ребенка правилам поведения, давать ему образование.

Если «воспитание» понимать как обучение человека правилам поведения (по Ожегову), то оно является лишь частным случаем «обучения».

В Законе «Об образовании» последнее трактуется как всеобщая категория. Эта категория определяется как «целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства».

Внимательное рассмотрение различных точек зрения ученых и практиков позволило пойти по пути вычленения общего и особенного в каждой из категорий.

Данный принцип лег в основу третьей позиции. Она предполагает выделение в каждом понятии аспектов деятельности, взаимодействия, системности.

Это значит, что обучение, воспитание и образование можно рассматривать как особым образом организованную деятельность, результатом которой является развитие человека.

Закономерности педагогического процесса

Цель педагогического процесса охватывает не только задачи образования и воспитания, она непосредственно ориентирует педагогов на всестороннее, гармоничное развитие личности учащихся.

Педагогический процесс взаимно усиливает входящие в него процессы: рост образованности способствует росту воспитанности, возрастание воспитанности активизирует образовательные влияния целостного процесса.

Педагогический процесс создает возможности для взаимопроникновения друг в друга методов обучения и воспитания.

Л.С. Выготский отмечал: «Только, то обучение является хорошим, которое забегает вперед развитию... создает зону ближайшего развития ребенка, то есть вызывает ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития». Без обучения практически невозможно осуществлять воспитание, так как человек должен изучать определенные закономерности, знания, на которых основываются его действия в обществе. Вместе с тем нельзя хорошо поставить обучение, если ученики не воспитаны, не имеют позитивного отношения к учебе, не обладают долгом, ответственностью и пр.

В целостном педагогическом процессе все уроки и воспитательные мероприятия должны быть нацелены на получение высокого и всесторонне развивающего эффекта, обучение должно носить воспитывающий и развивающий характер.

Философия определяет функции как внешние проявления свойств какого-либо объекта в данной системе. С этой точки зрения, функции процесса обучения являются его свойствами, знания которых обогащает наше представление о нем и позволяет сделать его более эффективным. Понятие «функция» близко к понятию «задача обучения». Функции обучения характеризуют сущность процесса обучения, тогда как задачи являются одним из компонентов обучения.

Дидактика выделяет три функции процесса обучения: образовательную, развивающую и воспитательную.

Основные компоненты педагогического процесса

Педагогический процесс характеризуют цели, задачи, содержание, методы, формы взаимодействия педагогов и воспитуемых, достигаемые при этом результаты. Это и есть образующие систему компоненты: **целевой, содержательный, деятельный, результативный.**

Целевой компонент процесса включает все многообразие целей и задач педагогической деятельности: от генеральной цели - всестороннего и гармонического развития личности - до конкретных задач формирования отдельных качеств или их элементов.

Содержательный компонент отражает смысл, вкладываемый как в общую цель, так и в каждую конкретную задачу.

Деятельностный - взаимодействие педагогов и воспитуемых, их сотрудничество, организацию и управление процессом, без которых не может быть достигнут конечный результат. Этот компонент в литературе называется еще процессуальным, организационным или организационно-управленческим.

Результативный компонент процесса отражают эффективность его протекания, характеризует достигнутые результаты в соответствии с поставленной целью.

В педагогическом процессе, как системе воедино слиты процессы формирования развития, воспитания и обучения вместе со всеми условиями. Формами и методами их протекания. Б.Т. Лихачев выделил семь компонентов:

- Целенаправленная педагогическая деятельность
- Обучающейся, как субъект и объект педагогического процесса
- Содержание педагогического процесса
- Основы знаний умений навыков в области производства и производительности труда
- Педагогическая диагностика
- Критерии эффективности педагогического процесса
- Организация взаимодействия с общественной и природной средой

Педагогический процесс в отечественной системе образования имеет определенную направленность, которая формирует из потребности развития нашего общества и необходимости подготовки управленцев нового типа. Исходя, из этого можно выделить главную цель педагогического процесса - всестороннее развитие личности. Направленность учебно-воспитательного процесса определяет более частные цели и задачи обучения и развития обучающихся, а так же его содержания. Цели и содержания составляют важнейший целевой компонент педагогического процесса.

М.А. Данилов отметил педагогический процесс это внутренне связанная совокупность процессов суть которых состоит в том, что социальный опыт во всей ее многогранности и сложности превращается в черты, идеалы и качества формирующегося человека, в его образованность и идейность. В его культуру и нравственный облик, в его способности привычки характер. Таким образом, в педагогическом процессе объективное социальное переходит в субъективное, индивидуально-психическое достояние человека. А целостность педагогического процесса в образовательных учреждениях достигается органическим единством процессов обучения, воспитания и формирования и развития.

1.2. Основы Педагогики

Педагогика – это наука о законах воспитания и образования человека, она изучает закономерности успешной передачи социального опыта старшего поколения младшему. Она существует для того, чтобы на практике указывать наиболее легкие пути достижения педагогических целей и задач, пути реализации законов воспитания и методик обучения.

Современная наука «педагогика» в буквальном переводе с греческого означает «детовожделение». Первопричиной возникновения всех научных областей является потребность жизни. Наступил момент в жизни людей, когда образование стало играть большую роль.

Предпосылками появления любой науки являются следующие положения:

- формируется под влиянием потребностей общества;
- любая отрасль складывается в науку только тогда, когда достаточно четко вычленяется предмет ее исследования.

Давая более конкретное определение педагогики, можно сказать, что это наука о законах и закономерностях воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека.

Педагогика в широком смысле – влияние всех внешних воздействий естественной и социальной среды.

В узком смысле педагогика – целенаправленная деятельность воспитателей в системе учебно-воспитательных учреждений.

Исходя из данного определения, предметом исследования педагогики будет являться целостная система воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека.

Методы исследования в педагогике – способы решения научно-педагогических задач.

Объект педагогики – человек.

А.С. Макаренко – ученый и практик, которого трудно обвинить в пропаганде «бездетной» педагогики, в 1922 г. сформулировал мысль о специфике объекта педагогической науки. Он писал, что многие считают объектом педагогического исследования ребенка, но это неверно. Объектом исследования научной педагогики является «педагогический факт (явление)». При этом ребенок, человек не исключаются из внимания исследователя. Напротив, являясь одной из наук о человеке, педагогика изучает целенаправленную деятельность по развитию и формированию его личности.

Следовательно, в качестве своего объекта педагогика имеет не индивида, его психику (это объект психологии), а систему педагогических явлений, связанных с его развитием. Поэтому объектом педагогики выступают те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Эти явления получили название образования. Оно и есть та часть объективного мира, которую изучает педагогика.

Предмет педагогики – это образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях).

Педагогика в этом случае представляет собой науку, изучающую сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни. На этой основе педагогика разрабатывает теорию и технологию его организации, формы и методы совершенствования деятельности педагога (педагогическая деятельность) и различных видов деятельности учащихся, а также стратегий и способов их взаимодействия.

Система педагогических знаний – взаимосвязанные теоретические знания о закономерностях и принципах обучения и воспитания, о фактах педагогической практики, о знаниях педагогической теории.

Функции педагогической теории (по Кононенко И., Михалевой Л.):

1. Теоретические функции:
 - обогащение, систематизация научных знаний;
 - обобщение опыта практики;
 - выявление закономерностей в педагогических явлениях.
2. Практические функции:
 - повышение качества воспитания;
 - создание новых педагогических технологий;
 - внедрение итогов педагогических исследований в практику.
3. Прогнозирование:
 - научное предвидение в социальной сфере, связано с целеполаганием.

Задачи педагогики:

1. Научное обоснование развития систем образования, содержания обучения и воспитания.
2. Исследование сущности, структуры, функций педагогического процесса.

3. Выявление закономерностей и формулирование принципов процесса обучения и воспитания людей.

4. Разработка эффективных форм организации педагогического процесса и методов его осуществления.

5. Разработка содержания и методики самообразования и самовоспитания людей.

6. Исследование особенностей и содержания деятельности педагога и путей формирования развития его профессионального мастерства.

7. Разработка методологических проблем педагогики, методик ее исследования, обобщения, распространения и внедрения опыта обучения и воспитания.

Педагогическая деятельность включает в себя совокупность мероприятий по воспитанию, образованию и обучению. Педагоги занимаются педагогической деятельностью профессионально, а непрофессионально этой деятельностью занимаются почти все люди.

Основное требование к профессиональному педагогу – наличие педагогических способностей.

Специфические черты педагогической деятельности:

- многофакторность воспитательного процесса. Воспитательный процесс идет в семье, школе, при всех формальных и неформальных контактах воспитанника с другими людьми, его обращении к литературе, искусству, средствам массовой информации;

- длительность педагогического процесса;

- концентризм в содержании педагогической работы. Это означает, что в процессе воспитания к одним и тем же качествам личности приходится многократно возвращаться;

- активный двусторонний характер педагогического процесса. Ученик – это не только объект, но и субъект педагогического процесса. Поэтому важнейшая задача педагога – воспитать у учащихся постоянную потребность в самоанализе, самооценке, самовоспитании;

- малозаметность результатов этого процесса для внешнего восприятия. Проверить и оценить работу педагога довольно трудно. Как и все большое, она видится на расстоянии;

- устремленность в будущее. Педагог должен уметь видеть в проблемах и трудностях, которые возникают сегодня, проблемы и трудности, которые возникнут завтра, и своевременно их преодолевать.

Категории педагогической науки

Категории – это наиболее емкие и общие понятия о сущности и свойствах науки. Педагогические категории – основные педагогические понятия, выражающие научные обобщения.

К основным педагогическим категориям относятся воспитание, образование, обучение. Наша наука широко оперирует также общенаучными категориями, такими, как «развитие» и «формирование». К числу основных педагогических категорий некоторые исследователи предлагают отнести и такие, достаточно общие понятия, как «педагогический процесс», «самовоспитание», «самообразование», «саморазвитие», «продукты педагогической деятельности» и др.

Воспитание занимает уникальное место в развитии человека. Сегодня в педагогической науке нет более по-разному определяемого термина.

В широком социальном значении:

– это процесс передачи общественно-исторического опыта новому поколению с целью подготовки к жизни (образование, обучение, развитие);

В узком социальном значении:

– это направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации, подготовки к жизни (семейное, религиозное, школьное воспитание).

В широком педагогическом значении:

- специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс (физическое, нравственное, трудовое, эстетическое, патриотическое воспитание);

В узком (локальном) педагогическом значении:

- это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач (воспитание определенных черт характера, познавательной, творческой активности и т.д.).

Образование как термин чаще всего рассматривается как отглагольное существительное от глагола «образовывать» и имеет значение «создавать», «формировать», «выращивать», «развивать ментально», «давать вид, образ» (В. Даль), создавать нечто новое, целое.

Понятие «образование» впервые введено в педагогическую науку И.Г. Песталоцци (1746-1827 гг.), его сущность он понимал как формирование образа.

Долгое время понятие «образование» употреблялось как синоним понятия «воспитание» в широком смысле.

В советской педагогике это понятие сузили и стали понимать под ним процесс вооружения обучающихся системой научных знаний, практических умений и навыков.

Сегодня образование понимается как:

- ценность развивающегося человека и общества;
- процесс обучения и воспитания человека;
- как результат последнего;
- как система (сеть образовательных учреждений разного типа и уровня)

Образование – процесс и результат (с акцентом на результативность) усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков, отношений, полученных в результате обучения и самообразования (это процесс и результат обучения и воспитания).

Образование в буквальном смысле означает создание образа, некую завершенность воспитания в соответствии с определенной возрастной ступенью. Древний афоризм гласит: «Образование есть то, что остается, когда все выученное забывается».

Образование связано со становлением способностей человека, развитием общих способностей: интеллекта, креативности, обучаемости.

Главный критерий образованности – системность знаний и системность мышления, способность самостоятельно восстанавливать недостающие звенья в системе знаний.

В образовании выделяются процессы, которые обозначают непосредственно акт передачи и приема опыта поколений. Это ядро образования – обучение.

Обучение – конкретный вид педагогического процесса, в ходе которого, под руководством специально подготовленного лица, реализуются общественно обусловленные задачи образования личности в тесной взаимосвязи с ее воспитанием и развитием.

Обучение – процесс непосредственной передачи и приема опыта поколений во взаимодействии педагога и учащегося.

В начале XX века в понятие обучения стали включать два основных компонента – преподавание и учение.

Преподавание – передача (трансформация) системы знаний, умений, опыта деятельности;

Учение – усвоение опыта через его восприятие, осмысление, преобразование и использование.

Существует точка зрения, что обучение – это характеристика педагогического процесса со стороны деятельности учителя, а учение – со стороны деятельности ученика.

Обучение – особый вид педагогической деятельности (специально организованный, целенаправленный, управляемый процесс), в которой возникают типичные отношения

«учитель-ученик», результат этой деятельности – обогащение учащегося знаниями, достижениями культуры, умениями и навыками. В процессе обучения происходит управляемое познание.

Современные требования таковы, что школа должна учить мыслить, развивать учащихся во всех отношениях. В современном понимании для обучения характерны следующие признаки:

- двусторонний характер;
- совместная деятельность ученика и учителя;
- руководство со стороны учителя;
- специальная организация и управление;
- целостность и единство;
- соответствие закономерностям возрастного развития учащихся;
- управление развитием и воспитанием учащихся.

Развитие – это объективный процесс и результат внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека (физическое развитие, психическое, социальное, духовное);

Это изменение, представляющее собой переход качества от простого к более сложному, от низшего к высшему; процесс, в котором постепенное накопление количественных изменений приводит к наступлению качественных. Являясь процессом обновления, рождения нового и отмирания старого, развитие противоположно регрессу, деградации.

Развитие отличается от всяких других изменений объекта. Объект может изменяться, но не развиваться.

«Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщаться, должны достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение...» (Адольф Дистерверг).

Источником и внутренним содержанием развития является наличие противоречий между старым и новым.

Л.С. Выготский выделил два уровня развития детей:

- уровень актуального развития – отражает наличные особенности психических функций ребенка, которые сложились на сегодняшний день;
- зону ближайшего развития – зона незрелых, но созревающих психических процессов, которая отражает возможности достижений ребенка в условиях сотрудничества со взрослыми.

Педагоги должны видеть завтрашний день развития ребенка: то, что он сегодня может делать при помощи взрослых, завтра он должен делать сам.

Формирование – это процесс становления человека, как социального существа под воздействием определенных факторов: социальных, экономических, психологических, идеологических, воспитания и др. Социальная сущность человека – личность.

Человек – существо, обладающее мышлением, речью, способностью трудиться и познавать.

Личность – субъект и объект общественных отношений, осознающий свое отношение к окружающему и наделенный индивидуально-психологическими особенностями.

Педагогика сегодня является фундаментальной наукой по вопросам обучения и воспитания. Без умелого использования теоретических и методических идей педагогики нельзя завершить образовательную реформу, совершенствовать деятельность образовательных учреждений. В свою очередь, на развитие педагогики влияют идеология, политика и объективные потребности общества в воспитании и образовании молодежи.

Второстепенное влияние на развитие педагогики оказывают:

- связь педагогики с другими науками;
- исследование педагогических процессов и явлений;
- инновационное обогащение педагогических методов.

Структура педагогической науки

1. История педагогики – изучает развитие педагогических идей, теорий и систем образования.

2. Общая педагогика – исследует основные закономерности воспитания как специально организованного педагогического процесса и составляет основу для разработки всех отраслей педагогических знаний: общие основы педагогики; дидактика (теория обучения); теория воспитания, школоведение (теория управления и руководства школьным делом).

3. Возрастная педагогика – изучает особенности и закономерности развития человека различного возраста: дошкольная; школьная; андрогогика (обучение взрослых); геронтогика (педагогика старости).

4. Профессиональная педагогика – исследует проблемы профессионального образования: педагогика ПУ; средних профессиональных учебных заведений; высшей школы; педагогика труда.

5. Отраслевая педагогика – изучает закономерности специальной подготовки людей к определенным видам деятельности (педагогической, инженерной, военной, юридической и др.).

6. Социальная педагогика – разрабатывает проблемы внешкольного воспитания, влияния социума на формирование и развитие личности: семейная педагогика; педагогика трудовых коллективов; перевоспитания.

7. Коррекционная педагогика (специальная) – изучает обучение и воспитание детей с физическими и психофизиологическими недостатками в развитии: дефектология (работа с детьми, имеющими задержки в психическом развитии); логопедия (работа по исправлению дефектов речи); сурдопедагогика (работа со слабослышащими детьми); тифлопедагогика (работа со слабовидящими и незрячими детьми); олигофренопедагогика (работа с умственно отсталыми детьми).

8. Этнопедагогика – исследует закономерности и особенности народного, этнического воспитания.

9. Сравнительная педагогика – раскрывает особенности организации образования в различных странах мира.

10. Частные (предметные) методики – исследуют закономерности преподавания и изучения конкретных учебных дисциплин во всех типах учебно-воспитательных учреждений.

11. Философия образования/воспитания – раздел педагогики, изучающий роль философских учений для понимания сущности образования, определяющий идеологию обучения и воспитания, анализирующий основные концептуальные подходы к определению целей образования и путей их реализации.

Народная педагогика, возникнув как ответ на объективную социальную потребность в воспитании, обусловленную развитием трудовой деятельности людей, конечно, не может заменить школу, учителей, книги, науки. Но она старше педагогической науки, образования как социального института и первоначально существовала независимо от них.

Однако педагогическая наука в отличие от житейских знаний в области воспитания и обучения обобщает разрозненные факты, устанавливает причинные связи между явлениями. Она не столько описывает их, сколько объясняет, отвечает на вопросы, почему и какие происходят изменения в развитии человека под влиянием обучения и воспитания. Эти знания необходимы, чтобы предвидеть и управлять процессом развития личности. В свое время великий русский педагог К.Д. Ушинский предостерегал от эмпиризма в педагогике, педагогическую практику без теории он соотносил со знахарством в медицине.

Методы педагогики

Учебный процесс – это единство содержания, приемов, методов и других организованных форм обучения.

Технологическая схема педагогического процесса выглядит примерно так: прежде всего педагог убеждает воспитуемого (учащегося) в важности и целесообразности решения

конкретной задачи, затем он должен научить учащегося, т.е. добиться усвоения им определенной суммы знаний, необходимых для решения поставленной задачи; на следующем этапе необходимо сформулировать у учащегося умения и навыки. На всех этапах полезно постоянно стимулировать прилежание обучаемых, контролировать и оценивать этапы и итоги работы.

Для должного функционирования педагогического процесса нужно, как минимум, пять групп методов воздействия на личность:

- убеждение;
- убеждения и приучения;
- обучение;
- стимулирование;
- контроль и оценка.

Методы воздействия на личность оказывают комплексное воздействие на учащегося и крайне редко применяются изолированно, вне связи друг с другом. Вот почему любая группировка (классификация) методов условна, а рассмотрение каждого из них в отдельности приводится лишь для удобства анализа и выделения их характерных особенностей.

В связи с этим в системе методов педагогики выделим методы обучения и методы воспитания.

Методы обучения – это способы руководства педагогом познавательной деятельностью учащихся.

В древние и средние века основной задачей ставили подготовку к светской жизни, поэтому и методы были догматические, в основе которых было заучивание.

В эпоху великих открытий возникшая потребность в знаниях заставляла обращаться к новой информации для активного применения в путешествиях, открытии дальних земель, механизации труда.

В советской школе часто применялся метод готовых знаний, что заставляет до сих пор изучать передовой педагогический опыт и применять инновационные экспериментальные, проблемные, самостоятельные, информационные методы и приемы.

Прием обучения – деталь метода.

Метод наблюдения состоит в непосредственном и опосредованном восприятии изучаемых педагогических процессов наблюдателем.

Это один из наиболее простых и доступных методов, которые легко применять при анализе урока, при изучении учебно-познавательной деятельности учащихся и ее продуктивности, а также при изучении других процессов и явлений.

Метод наблюдения имеет один недостаток – при наблюдении полно раскрываются лишь внешние проявления, внутренние процессы остаются недоступны.

Методы тестирования трактуются как методы психологической диагностики испытуемых. Тестирование осуществляется по тщательно отработанным стандартизированным вопросам и задачам со шкалами их значений для выявления индивидуальных различий испытуемых.

Опросные методы, как и методы обучения, просты в своем применении и позволяют с помощью минимальных временных затрат и несложной организации получить достаточно широкий спектр данных. В практике наиболее популярны три вида опросных методов: беседа; интервьюирование; анкетирование.

Метод изучения и обобщения передового педагогического опыта основан на изучении и теоретическом осмыслении практической деятельности талантливых учителей, добившихся успехов в преподавании и воспитательной работе. Обобщение методических разработок позволяет проанализировать накопленный опыт и включить его в систему педагогической науки. Теоретический анализ передового педагогического опыта выявляет новые закономерности, тенденции развития педагогической мысли.

Педагогический эксперимент – это организованная педагогическая деятельность учителей и учащихся, имеющая определенную цель.

Педагогическое мастерство – это знание предмета при умелом владении методами и приемами обучения.

Классификация методов обучения (по Михалевой Л.П.)

1. По типу деятельности:

- словесные;
- демонстрационные;
- исследовательские.

2. По степени развития самостоятельности студентов:

- объяснительно-иллюстративный;
- проблемный метод;
- исследовательский.

Выбор методов обучения – это педагогическое искусство преподавателя. Нет инструкций, но есть опыт, методики и интуиция.

Методы обучения должны быть связаны с учебным планом и задачами обучения.

Выбор зависит от дидактической учебной цели, темы и т.д.

Выбор связан с возрастом, курсом, уровнем подготовки.

Зависит от специфики предмета.

Главное – материально-технические возможности, доступность культурных, научных и исторических учреждений.

При выборе методов надо чередовать виды деятельности (не методы, а виды деятельности).

Классификация методов воспитания (Г.И. Щукина)

1. Методы формирования сознания личности (убеждение): рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа, увещание, внушение, инструктаж, диспут, доклад, пример;

2. Методы организации деятельности и формирования опыта поведения (упражнение): упражнение, приучение, педагогическое требование, общественное мнение, поручение, воспитывающие ситуации;

3. Методы стимулирования поведения и деятельности (мотивация): соревнование, поощрение, наказание.

Рассмотрим кратко некоторые из них.

Убеждение – это разностороннее воздействие на разум, чувства и волю человека с целью формирования у него желаемых качеств. В зависимости от направленности педагогического воздействия убеждение может выступать как доказательство, как внушение, или как их комбинация. Если мы хотим убедить учащегося в истинности какого-то научного положения, то мы обращаемся к его разуму, и в этом случае необходимо выстроить логически безупречную цепочку аргументов, что и будет доказательством. Если же мы хотим воспитать любовь к Родине, к матери, должное отношение к шедевру художественной культуры, то необходимо обратиться к чувствам воспитанника. В этом случае убеждение выступает как внушение. Чаще всего педагог обращается одновременно и к разуму, и к чувствам воспитанника.

Главная функция этической беседы – привлечь самих учащихся к оценке событий, поступков, явлений жизни и на этой основе сформировать у них желаемое отношение к окружающей действительности, к гражданским и нравственным обязанностям. Поводом и сюжетной канвой беседы могут быть факты, раскрывающие социальное, нравственное или эстетическое содержание тех или иных сторон жизни.

Лекция – это развернутое, продолжительное и систематическое изложение сущности той или иной учебной, научной, воспитательной или иной проблемы. Основа лекции – теоретическое обобщение, а конкретные факты, составляющие основу беседы, в лекции служат иллюстрацией или исходным отправным моментом.

Диспут – столкновение мнений с целью формирования суждений, оценок. Это отличает диспут от беседы и лекции и как нельзя лучше отвечает обостренной потребности подростков

и молодых людей в самоутверждении, стремлению искать смысл в жизни, ничего не принимать на веру, обо всем судить самостоятельно. Диспут учит умению защищать свои взгляды, убеждать в них других людей и в то же время требует мужества отказаться от ложной точки зрения, выдержки не отступать от этических норм и требований.

Пример как метод педагогического воздействия основывается на стремлении воспитанников к подражанию. Давно известно, что слова учат, а примеры влекут. Всматриваясь в других людей, наблюдая и анализируя живые образцы высокой нравственности, патриотизма, трудолюбия, мастерства, верности долгу и т.д., воспитанник глубже и нагляднее осмысливает сущность и содержание социально-нравственных отношений. Особое значение имеет личный пример педагога-воспитателя.

Упражнение – это планомерно организованное выполнение воспитанниками различных действий, практических дел с целью формирования и развития их личности.

Приучение – это организация планомерного и регулярного выполнения определенных действий в целях формирования хороших привычек. В практике воспитательной работы применяются в основном три типа упражнений: упражнения в полезной деятельности (имеют целью выработать привычки в труде, в общении со старшими, со сверстниками), режимные упражнения (например, соблюдение оптимального режима в семье и учебном заведении приводит к синхронизации психофизиологических реакций организма с внешними требованиями, что благотворно сказывается на здоровье, физических и интеллектуальных возможностях воспитанника), специальные упражнения – это упражнения тренировочного характера, имеющие целью выработку и закрепление умения и навыков. В учебном процессе все упражнения – специальные, а в воспитательной работе – это приучение к выполнению элементарных правил поведения, связанных с внешней культурой.

Стимулирование – это побуждение, толчок к мысли, чувству, действию.

Соревнование в учебных заведениях сродни лучшим образцам соперничества спортивного. Главная задача педагога – не дать соревнованию выродиться в жесткую конкуренцию и в стремление к первенству любой ценой. Соревнование должно быть проникнуто духом товарищеской взаимопомощи и доброжелательности. Хорошо организованное соревнование стимулирует достижение высоких результатов, развитие ответственности и инициативы.

Поощрение – это сигнал о состоявшемся самоутверждении, потому что в нем содержится общественное признание того подхода, того образа действия и того отношения к действию, которые избраны и реализуются учащимся. Чувство удовлетворения, которое испытывает поощренный воспитанник, вызывает у него прилив сил, подъем энергии, уверенность в своих силах и, как следствие, сопровождается высокой старательностью и результативностью. Но самый главный эффект от поощрения – возникновение острого желания вести себя так и действовать таким образом, чтобы испытать это состояние психического комфорта как можно чаще. Педагогическая целесообразность поощрения возрастает при работе с воспитанниками несмелыми, застенчивыми, неуверенными в себе. В то же время поощрение не должно быть слишком частым, чтобы не привести к обесцениванию, ожиданию награды за малейший успех. Предметом особой заботы педагога должно быть недопущение раздела воспитанников на захваленных и обойденных вниманием. Важнейшее условие педагогической эффективности поощрения – принципиальность, объективность, понятность для всех, поддержка общественным мнением, учет возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

Наказание – один из старейших методов воспитания. Обосновывая правомерность наказания как метода воспитания А.С. Макаренко писал: «Разумная система взысканий не только законна, но и необходима. Она помогает оформиться крепкому человеческому характеру, воспитывает чувство ответственности, тренирует волю, человеческое достоинство, умение сопротивляться соблазнам и преодолевать их». Наказание корректирует поведение воспитанника, заставляет его задуматься, где и в чем он поступил неправильно, вызывает

чувство неудовлетворенности, стыда, дискомфорта. Педагогические требования к применению мер наказания следующие:

- нельзя наказывать за неумышленные поступки;
- нельзя наказывать наспех, без достаточных оснований, по подозрению: лучше простить десять виновных, чем наказать одного невиновного;
- сочетать наказание с убеждением и другими методами воспитания;
- строго соблюдать педагогический такт;
- опираться на понимание и поддержку общественного мнения;
- учитывать возрастные и индивидуальные особенности воспитанников.

Классификация методов обучения

1. По уровню активности:

- объяснительно-иллюстративный
- проблемное изложение материала
- эвристический
- исследовательский

2. По функциям:

- метод устного изложения
- метод закрепления
- метод самостоятельной работы по усвоению
- метод по применению знаний
- метод проверки, оценки знаний и навыков

1.3. Место педагогики в системе человекознания

Наука – одна из форм человеческого сознания наряду с искусством и религией. Одновременно она является и сферой человеческой деятельности, результатами которой являются добывание новых знаний, их систематизация, создание теорий. Непосредственными целями науки выступают описание, объяснение, предсказание процессов и явлений реальной действительности.

Для определения педагогики как науки важно установить границы ее предметной области или ответить на вопрос: что же она изучает? Свое название педагогика получила от греческих слов Paidagogike techne – «детоводческое» мастерство. Постепенно слово «педагогика» стало употребляться в более широком смысле для обозначения искусства «вести ребенка по жизни», т.е. воспитывать его и обучать, направлять духовное и телесное развитие. В связи с этим существует точка зрения, что педагогика – это наука о ребенке, его личности. Однако еще в 1922 году А.С.Макаренко сформулировал мысль о том, что неверно полагать объектом педагогического исследования ребенка. Объектом исследования научной педагогики, по мнению А.С.Макаренко, является "педагогический факт (явление)". При этом ребенок, человек не исключаются из внимания исследователя. Напротив, являясь одной из наук о человеке, педагогика изучает целенаправленную деятельность по развитию и формированию его личности.

Следовательно, в качестве своего объекта педагогика имеет не индивида, его психику (это объект психологии), а систему педагогических явлений, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Эти явления получили название образование. Оно и есть та часть объективного мира, которую изучает педагогика.

Вместе с тем, необходимо отметить, что не все ученые разделяют данную точку зрения на педагогику как науку об образовании. Достаточно широко в учебниках и пособиях по педагогике представлена другая позиция, сторонники которой считают, что в качестве объекта педагогики выступает воспитание. При этом следует иметь ввиду, что за расхождениями в понимании объекта педагогики стоят не просто личные, субъективные пристрастия ученых, но исторические и социокультурные факторы. Например, в англоязычной традиции приоритет отдается категории *образование*, тогда как в российской, французской педагогических

традициях – категории *воспитание*. В то же время, историки и методологи педагогики отмечают одну общую тенденцию. Представление о педагогике как науке о воспитании складывалось в тот исторический период, когда создание условий, обуславливающих развитие человеческого индивида, было деятельностью частной, деятельностью отдельных людей (воспитателей), семьи, в которой рос ребенок. В XX в. с усилением роли государства в этом процессе, с развитием социальных институтов, ориентированных на формирование и развитие человека (школы, высших учебных заведений и др.), с объединением этих институтов в общественную "систему образования" на первый план педагогики выдвинулась категория *образование* как ведущая категория для характеристики предмета.

Однако образование изучает не только педагогика. Его изучают философия, социология, психология, экономика и другие гуманитарные науки. Например, социолог хочет знать, готова ли система образования людей, способных адаптироваться к социальной среде, содействовать социальным преобразованиям. Психолог изучает те изменения в личности развивающегося человека, которые порождаются образованием. Философ, в свою очередь, применяя более широкий подход, задается вопросом о целях и общем предназначении образования. Что же в образовании изучает педагогика?

Прежде чем ответить на этот вопрос, необходимо рассмотреть образование как социальное явление, соотнеся его с процессами развития и социализации.

Развитие человека – это процесс его становления под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых социальных и природных факторов. Таким образом, в развитии человека можно выделить естественную (развитие по сущности природы) и искусственную (развитие по сущности социума) составляющие. В поле интересов педагогики как науки лежит искусственная (социальная) составляющая процесса развития человека.

Любое общество существует лишь при условии, что его члены следуют принятым в нем ценностям и нормам поведения, то есть следуют обусловленному конкретными природными и культурно-историческими условиями социальному опыту. Процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности, называют социализацией. Очевидно, что задачи социализации человека решаются как стихийно, в процессе его жизнедеятельности в обществе, так и целенаправленно, специально созданными для этого институтами. Этот целенаправленно организованный процесс управления социализацией и называется образованием. Образование как социальное явление – единый процесс физического и духовного формирования личности, управляемый процессом социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны (например, спартанский воин, добродетельный христианин, энергичный предприниматель, гармонично развитая личность).

Как отмечалось выше, многие науки исследуют образование как социальный феномен. Но эти науки не затрагивают сущностные аспекты образования, связанные с повседневными процессами роста и развития человека, взаимодействием педагогов и учащихся в процессе этого развития и соответствующей ему институциональной структурой. И это вполне правомерно, поскольку изучение данных аспектов определяет ту часть объекта (образования), которую должна изучать специальная наука – педагогика.

Предмет педагогики – это образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях). Педагогика в этом случае представляет собой науку, изучающую сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития образования как педагогического процесса. На этой основе педагогика разрабатывает теорию и технологию организации педагогического процесса, формы и методы совершенствования деятельности педагога (педагогическая деятельность) и различных видов деятельности учащихся, а также стратегий и способов их взаимодействия.

Во взглядах ученых на педагогику, как в прошлом, так и в настоящем существуют три концепции:

1. Педагогика – междисциплинарная область человеческого знания. Данный подход фактически отрицает педагогику как самостоятельную науку.

2. Педагогика – прикладная дисциплина, функция которой состоит в опосредованном использовании знаний, заимствованных из других наук (психология, естествознание, социология и др.) и

3. Педагогика – это относительно самостоятельная дисциплина, имеющая свой объект и предмет изучения. По мнению ряда исследователей, например В.В. Краевского, данная концепция является наиболее продуктивной для науки и практики.

Источники становления и развития педагогики: многовековой практический опыт воспитания, народная педагогика, философские, обществоведческие, педагогические, психологические труды, текущая практика воспитания, специальные педагогические исследования.

Функции педагогики – теоретическая и технологическая, которые она осуществляет в органичном единстве.

Теоретическая функция педагогики реализуется на трех уровнях:

1. описательном, или объяснительном, - изучение передового и новаторского педагогического опыта;

2. диагностическом - выявление состояния педагогических явлений, успешности или эффективности деятельности педагога и учащихся, установление условий и причин, их обеспечивающих;

3. прогностическом - экспериментальные исследования педагогической действительности и построение на их основе моделей преобразования этой действительности. Прогностический уровень связан с раскрытием сущности педагогических явлений, нахождением глубинных явлений в педагогическом процессе, научным обоснованием предполагаемых изменений.

Технологическая функция педагогики предлагает также три уровня реализации:

1. проективный, связанный с разработкой соответствующих методических материалов (учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, педагогических рекомендаций), воплощающих в себе теоретические концепции и определяющих "нормативный, или регулятивный" план педагогической деятельности, ее содержание и характер;

2. преобразовательный, направленный на внедрение достижений педагогической науки в образовательную практику с целью ее совершенствования и реконструкции;

3. рефлексивный, предполагающий оценку влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания и последующую коррекцию во взаимодействии научной теории и практической деятельности.

Задачи педагогики:

- анализ современного состояния и прогнозирование развития образования в будущем;

- разработка теоретико-методологических основ образования;

- выявление закономерностей обучения, воспитания личности и управления педагогическими системами;

- определение содержания образования в конкретных условиях;

- разработка новых методов, средств, форм, систем обучения и воспитания;

- изучение и обобщение практики и опыта педагогической деятельности, научный анализ педагогических инноваций;

- внедрение результатов научных исследований в педагогическую практику;

- изучение истории развития образования и педагогической мысли.

Педагогика, как любая другая наука, имеет свои категории, которые, с одной стороны, указывают на определенный класс педагогических явлений и фактов, а с другой – определяют предмет педагогики.

Образование – единый процесс и результат освоения человеком системы знаний, умений и навыков, обуславливающих становление его личности, процесс вхождения в общество в соответствии со своими притязаниями и сознательной ориентацией на некоторые идеальные образы, социальные эталоны. В таком понимании образование выступает как неотъемлемая сторона жизни всех обществ и всех индивидов, социальное явление.

Понятие "образование" происходит от слова "образ". Под образованием понимается единый процесс и результат освоения человеком системы знаний, умений и навыков, обуславливающих становление его личности, процесс вхождения в общество в соответствии со своими притязаниями и сознательной ориентацией на некоторые идеальные образы, социальные эталоны. В таком понимании образование выступает как неотъемлемая сторона жизни любого общества и всех его индивидов. Образование как социальное явление – это система, для которой характерно наличие инвариантных качеств, присущих как ей в целом, так и каждому компоненту.

Основные свойства образования

Целенаправленность. Основными целевыми компонентами образования являются усвоение и использование духовного наследия, развитие творческих возможностей личности, установка творческой личности на созидание и создание условий для этого.

Историчность. Во все времена в разных странах содержание и характер образования определялись требованиями общественного производства, развития экономики, состоянием и потребностями научно-технического прогресса, духовной культуры, развитием педагогической теории и практики.

Функциональность. Образование с социальной точки зрения решает следующие задачи:

- передача (трансляция) знаний от поколения к поколению;
- генерирование, распространение и хранение культуры общества;
- социализация личности, формирование ее статусности и интеграция в общество;
- социальный отбор (селекция), дифференциация членов общества, что обеспечивает воспроизводство и изменение социальной структуры общества, индивидуальную мобильность;
- обеспечение профессиональной ориентации и профессионального отбора молодежи;
- создание основы знаний для последующего непрерывного образования;
- осуществление социокультурных инноваций, разработка и создание новых идей, теорий, открытий и изобретений;
- осуществление социального контроля.

С педагогической точки зрения образование решает следующие задачи:

- создание условий для реализации потребностей людей в знаниях. Которые являются необходимыми для обеспечения их жизнедеятельности;
- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;
- формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптации к социальной и природной сферам;
- обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и осуществления самореализации;
- овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии, счастья;
- создание условий для саморазвития творческой индивидуальности и раскрытия духовного потенциала.

Непрерывность. Непрерывный характер образования личности на протяжении всей жизни, создание условий для реализации образовательных потребностей личности на всех возрастных этапах.

Динамичность. Образование как социокультурный феномен находится в постоянном развитии и преобразовании. Перманентный характер реформирования образования связан с желанием общества сделать его своеобразной моделью близкого к идеалу способа жизнедеятельности человека.

Эффективность. Максимальное использование образования как фактора социального прогресса при минимуме издержек, всевозможных негативных побочных последствий.

Относительная процессуальная автономность. Образование как процесс представляет относительно самостоятельную сферу общественной жизни, функционирование которой по специфическим законам педагогической науки. Социально-экономические аспекты представляют в нем как бы верхний этаж, где определяются стратегические цели образования, исходные ценности и методологические позиции.

Основные факторы развития и совершенствования системы образования:

- социальная политика государства;
- исторический опыт и национальные особенности в области народного образования;
- общие тенденции мирового развития;
- педагогические факторы.

Главная задача современной российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Образование как педагогический процесс представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение потребностей, как общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии.

Признавая воспитанника субъектом педагогического процесса, гуманистическая педагогика утверждает тем самым приоритет субъектно-субъектных отношений в его структуре.

Цель образования как совокупность требований общества в сфере духовного воспроизводства, как социальный заказ является предпосылкой возникновения педагогических систем. В рамках же этих систем она становится имманентной (внутренне присущей) характеристикой содержания образования. В нем она педагогически интерпретируется в связи с учетом, например, возраста воспитанников, уровня их личностного развития и развития коллектива и т.д.

Воспитание и обучение обуславливают качественную характеристику образования - результаты педагогического процесса, отражающие степень реализации целей образования, которые определяются степенью присвоения ценностей, рождающихся в педагогическом процессе, которые так важны для экономического, нравственного, интеллектуального состояния всех "потребителей" продукции образовательной сферы: государства, общества, личности. В свою очередь, результаты образования как педагогического процесса связаны со стратегиями развития образования, ориентированными на перспективу.

Принципы системы образования в РФ:

- гуманистический характер образования;
- единство федерального культурного и образовательного пространства;
- общедоступность и адаптированность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся;
- светский характер образования;
- свобода и плюрализм (разнообразие взглядов) в образовании;
- государственно-общественный характер управления образованием;
- автономность образовательного учреждения.

Воспитание – это специально организованная деятельность педагогов и воспитанников, направленная на формирование у последних определенных качеств, определенных социальным заказом, это – целенаправленное влияние на развитие мотивационно-ценностной сферы человека.

Обучение - специфический способ деятельности, направленный на усвоение обучающимися научных знаний об окружающем мире и способов практической деятельности, основанных на полученных знаниях, это – целенаправленное влияние на развитие информационно-операционной сферы человека. Процесс обучения всегда включает в себя воспитательный компонент. Нельзя обучать, не воспитывая при этом. Воспитание идет как через содержание предмета обучения, так и через отношение самого учителя.

Педагогическая система – множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе.

Педагогический процесс, представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение потребностей как общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии. Очевидно, что понятие "педагогический процесс" – стержневое для педагогической науки. Оно, с одной стороны, обозначает весь комплекс явлений, которые изучаются педагогикой, а с другой – выражает сущность этих явлений. Анализ понятия "педагогический процесс" поэтому выявляет существенные черты явлений образования как педагогического процесса в отличие от других родственных ему явлений.

Педагогическая технология - это последовательная, взаимообусловленная система действий педагога, связанных с применением той или иной совокупности методов воспитания и обучения, осуществляемых в педагогическом процессе с целью решения различных педагогических задач: структурирование и конкретизация целей педагогического процесса; преобразование содержания образования в учебный материал; анализ межпредметных и внутри предметных связей; выбор методов, средств и организационных форм педагогического процесса и т.д.

Педагогическая задача — это материализованная ситуация воспитания и обучения (педагогическая ситуация), характеризующаяся взаимодействием педагогов и воспитанников с определенной целью. Таким образом, "моменты" педагогического процесса прослеживаются от совместного решения одной задачи к другой.

Педагогическое взаимодействие–взаимная активность, сотрудничество педагогов и учащихся в процессе их общения, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях, составляет сущностную характеристику педагогического процесса. Педагогическое взаимодействие включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие и усвоение воспитанником и собственную активность последнего, проявляющуюся в ответных непосредственных или опосредованных влияниях на педагога и на самого себя (самовоспитание). Понятие "педагогическое взаимодействие" поэтому шире, чем "педагогическое воздействие" или "педагогическое влияние".

Связь педагогики с другими науками и ее структура

Связь педагогики с философией является наиболее длительной и продуктивной, так как философские идеи продуцировали создание педагогических концепций и теорий, задавали ракурс педагогического поиска и служили ее методологическим основанием.

Философия является и теоретической платформой осмысления педагогического опыта и создания педагогических концепций. Педагогика не может приобрести статус науки путем экспериментирования и обобщения опыта без их философского обоснования.

Связь педагогики с психологией является наиболее традиционной. Педагогика, чтобы стать подлинной наукой и эффективно направлять деятельность педагога, должна учитывать

ту реальность, с которой имеет дело человек в его своеобразном и конкретном развитии. Я.А. Коменский писал, что даже столяр, чтобы изготовить стол, должен знать и учитывать породу дерева, его свойства, способы обработки. Неужели же человек настолько проще, чем дерево, что некоторые учителя считают возможным "формовать" его, не зная ни природы, ни свойств его души, ни способов воздействия на нее.

Требования понимать свойства человеческой природы, ее естественные потребности и возможности, учитывать механизмы, законы психической деятельности и развития личности, строить образование (обучение и воспитание), соотносясь с этими законами, свойствами, потребностями, возможностями выдвигали все выдающиеся педагоги.

Проблема соотношения природных и социальных факторов развития человека обусловила взаимосвязь педагогики и биологии.

Педагогика, рассматривая человека в качестве естественно-природного и социального существа, не могла не задействовать тот потенциал, который накапливался в антропологии как науке, интегрирующей знания о феномене человека в единый теоретический конструкт, рассматривающий природу условного человека в его многомерности и многоликости.

Связь педагогики с медициной привела к появлению коррекционной педагогики как специальной отрасли педагогического знания, предметом которой является образование детей, имеющих приобретенные или врожденные отклонения в развитии. Она разрабатывает во взаимосвязи с медициной систему средств, с помощью которых достигается терапевтический эффект и усваиваются такие позиции, роли, ценности, которые облегчают процессы социализации, компенсирующие имеющиеся дефекты или снижающие их тяжесть.

Немаловажным фактором развития педагогики остается экономическое стимулирование научных исследований в этой области знаний. Связь этих наук послужила обособлению такой отрасли знания, как экономика образования, предметом которой является специфика действия экономических законов в сфере образования.

Связи педагогики с социологией относятся также к числу традиционных, так как и первая и вторая озабочены планированием образования, выявлением основных тенденций развития тех или иных групп или слоев населения, закономерностей социализации и воспитания личности в различных социальных институтах.

Связь педагогики с политологией обусловлена тем, что образовательная политика всегда являлась отражением идеологии господствующих партий и классов, воспроизводя ее в концептуальных схемах и теориях. Педагогика стремится выявить условия и механизмы становления человека в качестве субъекта политического сознания, возможности усвоения политических идей, установок, политического мировоззрения.

Развитие связей педагогики с другими науками приводит к выделению новых отраслей педагогики - пограничных научных дисциплин. Сегодня педагогика представляет собой сложную систему педагогических наук.

В ее структуру входят:

- общая педагогика, исследующая основные закономерности образования;
- возрастная педагогика - дошкольная, школьная педагогика, педагогика взрослых, - изучающая возрастные аспекты обучения и воспитания;
- коррекционная педагогика - сурдопедагогика (обучение и воспитание глухих и слабослышащих): тифлопедагогика (обучение и воспитание слепых и слабовидящих), олигофренопедагогика (обучение и воспитание умственно отсталых и детей с задержками умственного развития), логопедия (обучение и воспитание детей с нарушениями речи);
- частные методики (предметные дидактики), исследующие специфику применения общих закономерностей обучения к преподаванию отдельных учебных предметов;
- история педагогики и образования, изучающая развитие педагогических идей и практики образования в различные эпохи;
- отраслевая педагогика (общая, военная, спортивная, этнопедагогика, педагогика высшей школы, производственная и т.п.),

- социальная педагогика и др.

1.4. Профессия и профессионализм педагога

Исключительно большую роль в жизни и деятельности человека играет его познавательная сфера, включающая в себя совокупность психических процессов: внимание, ощущение, восприятие, память, представление, мышление, речь, воображение. Эти процессы выступают своеобразными инструментами познавательной, а также и других видов деятельности, обслуживая их и обеспечивая их эффективность. Основная функция этих процессов – познавательно-аналитическая.

Ощущение – чувственное отображение объективной действительности. Физиологической основой ощущения является деятельность сложных комплексов анатомических структур, названных И.П. Павловым анализаторами. Каждый анализатор состоит из трех частей: периферического (рецептора), проводящих нервных путей; корковых отделов анализатора (центральных, кора головного мозга).

Ощущения могут быть охарактеризованы свойствами.

Качество – характеризует основную информацию, отображаемую данным ощущением.

Интенсивность – количественная характеристика и зависит от силы воздействия раздражителя и функционального состояния рецептора.

Длительность – временная характеристика возникшего ощущения, время воздействия раздражителя и его интенсивность.

Пространственная локализация раздражителя (откуда).

Минимальная величина воздействия раздражителя, при котором впервые возникает ощущение, называется абсолютным порогом ощущения. (Г.Т. Фехнер).

Верхний абсолютный порог (болевого порог) – значение стимула, при котором он перестает восприниматься адекватно.

Нижний абсолютный порог – минимальная сила раздражителя, при котором появляется ощущение.

Основные виды ощущений.

Кожные или тактильные ощущения. Рецепторы в коже и слизистых оболочках прикосновения, температура (тепла, холода), боль.

Вкусовые и обонятельные ощущения. Рецепторы вкусовые луковицы (вкусовые клетки) на языке. Обонятельные клетки в слизистой обонятельной области.

Слуховые ощущения различают все звуки на музыкальные и шумы. Речь содержит характеристики обеих групп. Ощущения имеют три стороны: высоту звука, громкость звука, тембр звука.

Зрительные ощущения: свет и цвет

Проприоцептивные ощущения – равновесия и движения. Рецепторы во внутреннем ухе.

Осязание – процесс сочетания кожных и двигательных ощущений. Способность оценивать свойства предметов – твердость, мягкость, гладкость, шероховатость.

Психологическая характеристика восприятия.

Восприятие – целостное отражение предметов, ситуаций, явлений, возникающих при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств. Все, что человек воспринимает, предстает перед ним в виде целостных образов. Происходит синтез ощущений в сложные комплексные системы. Этот синтез может протекать как в одной модальности (зрительные в образы), так и в пределах нескольких модальностей. Восприятие включает в себя ощущение и основывается на нем. Но помимо ощущений в восприятии задействован и предыдущий опыт человека, процессы осмысления того, что воспринимается, т.е. в процесс восприятия включаются психические процессы более высокого уровня, такие как память и мышление. Поэтому восприятие очень часто называют перцептивной системой человека.

Физиологической основой восприятия являются процессы, проходящие в органах чувств, нервных волокнах ЦНС. Физиологическая основа восприятия усложняется тем, что оно тесно связано с двигательной деятельностью, с эмоциональными переживаниями, разнообразными мыслительными процессами.

Основные свойства восприятия:

Предметность – способность отражать объекты и явления реального мира не в виде набора не связанных друг с другом О., а в форме отдельных предметов.

Целостность – восприятие дает целостный образ предмета.

Структурность – восприятие доводит до нашего сознания структуру предмета или явления, с которыми мы столкнулись в реальном мире.

Константность – относительное постоянство некоторых свойств предметов при изменении условий их восприятия.

Осмысленность – хотя восприятие возникает при непосредственном воздействии раздражителя на органы чувств перцептивные образы всегда имеют смысловое значение.

Активность (избирательность) – в любой момент времени мы воспринимаем только один предмет или конкретную группу предметов, в то время как остальные объекты реального мира являются фоном нашего восприятия, т.е. не отражаются в нашем сознании.

Виды восприятия:

По модальности (анализатор) – слуховое зрительное, осязательное, кинестетическое, обонятельное, вкусовое. Различные виды восприятия редко встречаются в чистом виде. Обычно они комбинируются и в результате возникают сложные виды восприятия.

По форме существования материи: восприятие пространства, времени, движения.

К пространственным свойствам предмета относятся: величина, форма, положение в пространстве.

Психологическая характеристика внимания.

Внимание – это динамическая сторона сознания, психики человека, выражающая степень ее направленности на тот или иной объект, его отдельные стороны и степень сосредоточенности сознания на нем. Это обеспечивает адекватное отражение объекта, он воспринимается более полно, точно и качественно. Внимание обеспечивает также и успешность деятельности.

Внимание проявляется как в сенсорных процессах (зрительное, слуховое, обонятельное, тактильное, осязательное и др.), где его объектами выступает действительность во всем ее многообразии, так и в мнемонических, мыслительных. Здесь объектами внимания являются воспоминания, представления человека, его мысли, переживания.

Физиологической основой внимания выступает общая активизация деятельности мозга и создания доминантных очагов возбуждения в его коре.

В зависимости от того, где находится объект внимания – во внешнем мире, вне субъекта познания и деятельности (материальные процессы, явления действительности, люди, их действия) или в субъективном мире личности (собственные мысли, переживания, планирование своего поведения и т.п.), – различают внимание внешнее (сенсорно-перцептивное) и внутреннее.

Различают три вида внимания.

1. Непроизвольное. Возникает и поддерживается независимо от сознательных намерений человека и обусловлено особенностями объекта (его новизны, неожиданности появления, силы воздействия, степени значимости для человека и т.д.).

2. Произвольное. Это высшая специфическая человеческая форма внимания. Она возникает, когда человек ставит перед собой задачи, сознательные цели, и поэтому неразрывно связана с речью, это внимание невозможно без волевой регуляции и использования специальных приемов сосредоточения, поддержания, распределения, переключения внимания. Его иногда называют волевым вниманием.

3. Послепроизвольное. Возникает на основе произвольного, как бы вырастает из него и заключается в сосредоточенности на объекте в силу его ценности, значимости, интереса для личности.

Внимание человека характеризуется рядом качеств, свойств.

Объем внимания определяется максимальным количеством объектов, которое человек может воспринимать в единицу времени в связи с какой-нибудь задачей. Объем внимания, как и другие качества психики, можно развивать специальными упражнениями, деятельностью.

Распределение – способность одновременно держать в поле внимания несколько объектов, видов деятельности, воспринимать и осуществлять их в равной степени эффективно.

Высокая степень распределения внимания позволяет человеку осуществлять большой объем разных действий в единицу времени, создает резерв, запас времени.

Переключаемость – перевод внимания с одного объекта на другой, с одних видов действий и деятельности на другие. Эти характеристики внимания связаны с такими особенностями нервной системы, как мобильность, возбудимость, торможение.

Концентрация – способность человека в деятельности сосредоточиться на главном с одновременным отвлечением от второстепенного.

Устойчивость – это умение длительное время задерживать внимание на избранном объекте. Эта особенность внимания зависит от особенностей нервной системы человека (чем слабее нервная система и чем более возбуждена, тем устойчивость внимания ниже), от мотивации, внешних обстоятельств.

Концентрация и устойчивость внимания зависят от осознания ответственности за деятельность, чувства долга, понимания смысла деятельности, интереса к ней, волевых качеств личности.

Колебание внимания – это качество, противоположное устойчивости.

Рассеянность – отрицательное качество внимания. Она выступает следствием различных причин. Самые существенные из них: низкая ответственность за порученное дело, отсутствие интереса, состояние утомления и напряженности, болезнь. В борьбе с рассеянностью необходим тщательный анализ ее причин.

Психологическая характеристика памяти.

Память играет важную роль в жизни человека и его профессиональной деятельности. Она лежит в основе любого психического явления и обеспечивает единство и целостность личности. Память называют цементом личности. При нарушении памяти нарушается психическое здоровье человека и личность как целостная система распадается, разрушается.

Память – это одна из форм психического отражения, состоящая в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении в психике, сознании человека прошлого опыта, его отдельных элементов.

Память характеризуется тремя основными процессами: запоминание (ввод информации в память), сохранение (удержание) и воспроизведение. Организация запоминания влияет на сохранение. Качество сохранения определяет воспроизведение.

Запоминание – первичный процесс. От него во многом зависят сохранение сведений в памяти и их использование. В процессе запоминания участвуют многие нервные центры и связи. Чем больше их затронуто, участвует в этом процессе, тем запоминание надежнее. Различают преднамеренное (произвольное) и непреднамеренное (непроизвольное) запоминание. Первое характеризуется сознательно поставленной целью запомнить что-либо полно, точно, быстро. Второе совершается как бы само собой. Произвольное запоминание наиболее продуктивно. На него в основном и опираются при обучении и воспитании.

По особенностям образующихся в процессе запоминания связей принято различать механическое и смысловое запоминание. При механическом запоминании образуются преимущественно ассоциации по смежности, т.е. то или иное событие запоминается потому, что идет тут же за другим или находится рядом с ним. Внутренние, существенные связи явлений, событий при этом не вскрываются. Поэтому для прочного запоминания требуются многократные повторения.

Сохранение – не пассивный процесс удержания информации. Особую роль в сохранении информации, алгоритмов действий играет практическое их применение, практика. Исследования показали, что все, что, влияя на органы чувств человека, поступает в его мозг, запечатлевается там.

Воспроизведение – процесс извлечения из памяти сохраненного материала. Говорят о непроизвольном воспроизведении, когда мысль или образ всплывает в памяти без намерения личности. Произвольное воспроизведение может протекать на уровне узнавания, когда устанавливается идентичность воспринимаемого и сохраненного в памяти.

Забывание – процесс, обратный запоминанию. Подобно запоминанию забывание – избирательный процесс. Забывание оказывается тем более глубоким, чем реже включается определенный материал в деятельность, чем менее значимым становится он для достижения актуальных жизненных целей.

Качества памяти определяются через скорость запоминания (количество повторений, необходимых для удержания материала в памяти) и скорость забывания (время, в течение которого запомнившееся хранится в памяти). Оба параметра (время и количество повторений) изменяются по шкале «быстро–медленно» и получают четыре сочетания, описывающих особенности памяти по скорости запоминания и длительности сохранения.

Различают следующие типы памяти: словесно-логический и образный. Образную память подразделяют на зрительную, слуховую, двигательную. Уровень их развития у индивидов неодинаков, что позволяет говорить о словесно-логическом или образном типе памяти и о зрительном, слуховом, двигательном видах памяти, преобладающих у того или иного человека. Знание сильных и слабых сторон своей памяти помогает человеку правильно организовать процесс усвоения знаний.

Большинство людей имеют комбинированный тип памяти – зрительно-слуховой.

По материалу, сохраняемому памятью, ее можно разделить на когнитивную и эмоциональную. Когнитивная память – это процесс сохранения знаний. Эмоциональная память – это сохранение в сознании переживаний и чувств. Эмоциональная память на пережитое – неременное условие развития способности к сочувствию и состраданию. В зависимости от установки на длительность сохранения (помнить в течение нескольких минут или удерживать в сознании длительное время) выделяют краткосрочную и долгосрочную память. Различие этих видов памяти подтверждается различными следами, хранящими информацию. Краткосрочную память связывают с биоэлектрическими контурами колебаний в нервной системе, долгосрочную – с изменением структуры белка рибонуклеиновых кислот. От краткосрочной памяти отличают оперативную. Оперативная память непосредственно включена в регулирование деятельности для удержания ее промежуточных результатов. Она предполагает восприятие объектов в момент свершения действий, краткосрочное удержание в памяти образа и всей ситуации, а также их изменений.

Мышление, воображение, интеллект и творчество

Мышление – опосредованное отражение действительности и всегда осуществляется с помощью слова, речи, оно невозможно без языка.

Благодаря мышлению человек познает не только то, что может быть непосредственно воспринято с помощью наших органов чувств, но и то, что скрыто от прямого восприятия и может быть познано лишь в результате анализа, сравнения, обобщения и т.д. Анализируя и сравнивая отдельные наблюдения, опираясь на результаты прошлого опыта, человек в процессе мышления находит общее в отдельных объектах. Абстрагирование общего позволяет объединить эти объекты в различные системы знания, тем самым для человека оказывается доступным обобщенное отражение окружающей действительности.

Основными формами мышления являются: понятия, суждения и умозаключения.

Понятие есть мысль, в которой отражаются общие, существенные и отличительные (специфические) признаки предметов и явлений действительности.

Суждение – это отражение связей между предметами и явлениями действительности или между их свойствами и признаками.

Умозаключение – вывод о тех или иных предметах, явлениях, процессах.

Различают два основных вида умозаключения: 1) индуктивные (индукция) и 2) дедуктивные (дедукция).

Индукция есть умозаключение от частных случаев, примеров и т.д. (т.е. от частных суждений) к общему положению (общему суждению).

Дедукция – это умозаключение, идущее от общего положения (суждения) к частному случаю.

В психологии различают следующие виды мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, абстракцию, обобщение, конкретизацию, классификацию и систематизацию.

Суть операции анализа состоит в разложении целого на составные части. Синтез прямо противоположен анализу. Способствует соединению расчлененного в целое на основе вскрытых анализом существенных связей.

Операция сравнения заключается в сопоставлении вещей, явлений, их свойств и выявлении общности или различий между ними.

Операция абстракции состоит в том, что человек мысленно отвлекается от несущественных признаков изучаемого предмета, выделяя в нем основное, главное.

Обобщение сводится к объединению многих предметов явлений по какому-то общему признаку.

Конкретизация – это движение мысли от общего к частному, нередко это выделение каких-то определенных сторон предмета или явления.

Классификация предполагает отнесение отдельного предмета, явления к группе предметов или явлений.

Систематизация – это мысленное расположение множества объектов в определенном порядке.

В зависимости от характера познавательной деятельности человека в психологии различают мышление наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое.

Наглядно-действенное мышление проявляется непосредственно в процессе деятельности человека.

Наглядно-образное мышление протекает на основе образов, представлений, которые человек воспринимал и усвоил раньше.

Словесно-логическое, абстрактное мышление осуществляется на основе понятий, категорий, которые имеют словесное оформление и образно не представляются.

Мышление связано не только с познавательными психическими процессам, но и с волей, чувствами, другими психическими феноменами. Воля влияет на процесс мышления, стимулирует его активность, движение. Ведь каждому известно, что для решения сложной задачи приходится прилагать большие усилия воли.

Мышление каждого человека характеризуется определенными качествами, которые нередко именуются качествами ума или интеллектуальными качествами человека. Это глубина, гибкость, широта, быстрота, целеустремленность, самостоятельность и некоторые другие.

Глубокий ум за внешней стороной явлений позволяет увидеть связи, отношения и, стало быть, проникнуть в сущность.

Гибкий ум способен вскрывать противоречия в том или ином явлении, процессе. Гибкость ума проявляется прежде всего в умении творчески использовать свои знания, положения тех или иных инструкций и даже распоряжений.

Широкий ум может заметить и постоянно держать под своим контролем большое количество связей между предметами и явлениями.

Быстрота мысли – это способность человека в короткий срок принимать правильные и обоснованные решения. Это качество сложное. Подлинная быстрота мысли обязательно предполагает и глубину, и гибкость, и широту ума, способность подробно анализировать и умело обобщать множество данных.

Целеустремленность мышления означает способность концентрировать мысль на определенной цели, не отвлекаясь и не прекращая поиска решения.

Самостоятельность мышления – это способность принимать решение и действовать в соответствии с собственными взглядами и убеждениями, не поддаваясь посторонним влияниям.

Воображение, творчество.

Воображение – это психический процесс создания новых образов, представлений и мыслей на основе имеющегося опыта, путем перестройки представлений человека. Воображение тесно связано со всеми другими познавательными процессами и занимает особое место в познавательной деятельности человека. Благодаря этому процессу человек может предвосхищать ход событий, предвидеть результаты и последствия своих действий и поступков. Оно позволяет создавать программы поведения в ситуациях, характеризующихся неопределенностью.

С физиологической точки зрения воображение – это процесс образования новых систем временных связей в результате сложной аналитико-синтетической деятельности мозга.

Воображение бывает активным и пассивным. В первом случае оно выступает условием деятельности личности. В психологии различают два вида активного воображения: воссоздающее и творческое.

Воссоздающее воображение складывается на основе природы, городского пейзажа, словесного портрета человека, схемы, чертежа и т.д. В этом смысле человек как бы наполняет исходный материал имеющимися у него образами, на основе отдельных фактов, следов: дает достаточно полную картину.

Творческое воображение – это процесс создания новых образов, т.е. образов таких объектов, которых вообще нет в действительности. Изобретательство, рационализаторство, выработка новых форм обучения и воспитания основываются на творческом воображении.

Творческое воображение способствует развитию инициативности, самостоятельности человека. Оно носит профессиональный характер.

Воображение может быть и пассивным, уводящим человека от действительности, от решения практических задач. Человек как бы уходит в мир фантазии и живет в этом мире, ничего не предпринимая (маниловщина) и тем самым отдаляясь от реальной жизни.

Ценность личности определяется тем, какие виды воображения в ней преобладают: чем более активные и значимые, тем более зрелая личность.

Воображение бывает произвольное и произвольное.

Непроизвольное воображение есть процесс, при котором новые образы возникают в сознании человека без заранее поставленной цели, сами собой.

Произвольное воображение осуществляется преднамеренно, в связи с заранее поставленной целью. Человек, воображая, ищет, отбирает, комбинирует и преобразует мысленно свои представления, проявляет сознательные усилия.

Таким образом, воображение – один из познавательных процессов, характеризующий определенный уровень развития сознания личности, ее творческого потенциала.

Творчество – это деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. Творчество специфично для человека, так как всегда предполагает творца – субъекта творческой деятельности.

Общественно-историческая уникальность – это функция творчества. Дело в том, что любое творчество отражает не только творца, но и стадию развития общества в целом, исторические события, противоречия в обществе, задачи человечества и многое другое. Творчество не только описывает общество в какой-то период, но и сохраняет и дает возможность понять его дух в определенный отрезок времени. Например, для полного понимания истории 16 века необходимо познакомиться и изучить литературу, науку и произведения искусства этого периода и т.д.

Общество отбирает и сохраняет только те творения, которые наиболее полно отражают определенную стадию развития общества. Поэтому чем качественнее и полнее творчество, тем оно важнее для общества и для будущих поколений. По этой причине многие творцы стараются обобщать, и чем выше мера обобщения, тем значимей человек для общества. Творцов, сумевших обобщить в достаточной мере, считают великими.

1.5. Познавательные процессы и регуляция деятельности

Профессия "педагог" - одна из наиболее древних в мире. Ещё в архаичном доклассовом обществе выделялись люди, которые присматривали за детьми. Поначалу это были члены общины, которые не могли выполнять основную работу наравне с другими. Чаще всего это были старики. Они обладали знаниями и опытом, могли научить детей способам выживания в трудных условиях. Постепенно стали выделяться люди, отличающиеся особыми успехами в общении и обучении детей. Прошло довольно много времени, прежде чем это занятие стало выделяться в специальный вид деятельности.

Слово "педагог" известно нам из Древней Греции. Именно так назывался человек, который присматривал за ребенком в греческой семье, водил его в школу и обучал дома. Чаще всего это был раб, который не мог выполнять другие обязанности по дому.

В средние века педагогами были грамотные монахи, обучающие небольшое количество детей письму и счету. Эти дети становились монахами-писцами при монастырях. Грамотных монахов приглашали в богатые частные дома для обучения детей.

С появлением массовой школы в Европе значимость педагогической профессии резко возрастает. Знания требуются уже не отдельным людям, а большому количеству. Возникает необходимость обучать одновременно много учеников. Для этого нужны специальные методики, которые могут разработать только люди, постоянно занимающиеся этим видом деятельности. Профессия педагог становится самостоятельной. Знания, которые нужно усвоить ученикам, становятся разнообразнее, теперь учитель уже не в состоянии справиться в одиночку, педагогическая деятельность приобретает коллективный характер. Появляется такое понятие как "система учитель", являющаяся проводником и распространителем культуры в широких народных массах.

Система учитель — это система хранения и передачи информации последующим поколениям.

Возникновение этой системы имело несколько различных последствий, которые сыграли значительную роль в развитии человеческого общества. Можно выделить следующие, наиболее важные: развитие национального языка, в том числе развитие письменности, литературы; возникновение и развитие нравственных норм общения людей; приобщение к своей национальной культуре и проникновение в культуру других народов.

Социальная значимость учителя очень велика, ведь от него во многом зависит, каким станет новое поколение, на что оно будет способно, а, следовательно, каким будет наше будущее общество.

Что же такое профессия «педагог», чем она отличается от других профессий?

Под понятием «педагог» нередко подразумевают и профессию, и социальную роль, и вид деятельности, и направленность личности. В реальной жизни грань между профессиональной и непрофессиональной деятельностью провести довольно сложно. Обладая сложным внутренним устройством, профессия включает множество разнородных предметно-инструментальных и идеальных компонентов. В представлении людей они могут существовать разрозненно, в виде частных образов, например, любимый учитель. Могут существовать и интегрировано, в виде «образа профессии», возникающего на основе образов научной и художественной литературы, фольклора, и д.т. поэтому необходимо обратиться к самому термину «профессия», чтобы получить четкое представление о данном виде деятельности.

Профессия – род трудовой активности человека, владеющего комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки, опыта работы.

Профессия – это объективно необходимый, особый вид деятельности, связанный с реальной действительностью. Она обладает собственной целью, имеет собственный продукт, нормы и средства, которые детерминированы особой социальной функцией и технологией той среды общественной жизни, которую данная деятельность обслуживает. Профессию не следует путать со специальностью, которая закрепляется в квалификационных документах и определяется через предмет деятельности. Специальность может быть узкой или широкой, но в любом случае, она связана с ареалом знаний о некотором фрагменте объективной реальности. Поэтому следует различать: педагог – это профессия, а филолог – может быть специальностью в рамках этой профессии. В рамках одной специальности могут существовать самостоятельные профессии.

Можно выделить четыре значения термина «профессия»:

1. Область приложения сил человека или область, в которой человек осуществляет свои функции как субъект труда.
2. Общность людей, занятых определенного рода трудовыми функциями.
3. Подготовленность (знания, умения, навыки, квалификация), присущая человеку, благодаря которой он оказывается в состоянии выполнять определенного рода трудовые функции.
4. Деятельность, работа профессионала, то есть сам процесс реализации трудовых и, притом, профессионально выполняемых функций.

Наряду с термином «профессия» часто встречается термин «профессионализм», вызывающий много споров и разногласий. Данное понятие можно раскрыть согласно разработанной концепции профессионального развития личности.

Профессионализм – это совокупность психологических, психических и личностных изменений, происходящих в человеке в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в новых условиях.³

Формирование профессионализма идет по трем основным направлениям:

1. изменение всей системы деятельности, её функций и иерархического строения. В ходе выработки соответствующих трудовых навыков происходит движение личности по ступеням профессионального мастерства, развивается специфическая система способов выполнения деятельности, то есть формируется личностный стиль деятельности;
2. изменение личности субъекта, проявляющееся как во внешнем облике (моторика речи, эмоциональность, формы общения), так и в формировании элементов профессионального сознания (профессионального внимания, памяти, мышления и т.д.), что в более широком плане может рассматриваться как становление профессионального мировоззрения;
3. изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности, что проявляется в различных сферах:
 - в когнитивной сфере - в уровне информированности об объекте, степени осознания его значимости;
 - в эмоциональной сфере - в интересе к объекту, в склонности к взаимодействию с ним и удовлетворенности от этого, несмотря на трудности;
 - в практической сфере - в осознании своих реальных возможностей влияния на объект, в результате - установка субъекта воздействовать на объект заменяется на потребность во взаимодействии, что позволяет говорить о становлении профессиональной культуры.

Профессионализм имеет широкий спектр проявлений, начиная от дилетантства (поверхностные профессиональные знания) и заканчивая формированием жестких профессиональных стереотипов. Если человек не может отойти от стереотипов в соответствии с изменяющимися условиями, то профессионализм перерастает в профессиональную

деформацию личности. Выделенные факторы являются ведущими в процессе становления личности профессионала, они применимы к любой профессии. Есть и другие факторы, которые зависят от ведущих.

Каждый их факторов может быть неравномерно выражен у профессионала. Слияние отдельных личностных качеств в результате профессиональной деятельности определяет основные направления профессиональной специализации, например: педагог-предметник, педагог-методист и т.д.

Наиболее яркие примеры проявления индивидуальных стилей деятельности можно наблюдать у учителей-новаторов. Они не идут традиционным путем, стремясь реализовать всю совокупность педагогических средств, а максимально используют лишь то, что позволяет им эффективно оказывать свое личностное воздействие. Например, В.Ф.Шаталов этого добивается через четкую организацию учебного процесса, опирающуюся на конспективно-схематическое изложение и обозначение материала; С.Д.Шевченко - через ученическое самоуправление, раскрытие творческих возможностей школьников.

Особенности педагогической профессии.

Педагогическую профессию из ряда других профессий типа "человек-человек" выделяют по образу мыслей её представителей, повышенному чувству долга и ответственности. Главное отличие заключается в том, что она относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно. Имея в качестве цели своей деятельности становление и преобразование личности, педагог призван управлять процессом её интеллектуального, эмоционального и физического развития, формирования её духовного мира.

Основное содержание педагогической профессии составляют взаимоотношения с людьми, но не просто на уровне понимания и удовлетворения запросов человека. В педагогической профессии ведущая задача - понять общественные цели и направить усилия других людей на их достижение.

Своеобразие этой профессии ещё и в том, что она по природе своей имеет гуманистический, коллективный и творческий характер. Этим определяется и основные функции этой профессии.

Гуманистический характер. За педагогической профессией закрепились две социальных функции – адаптивная и гуманистическая (человекообразующая). Адаптивная функция связана с приспособлением ребенка к конкретным требованиям современной социокультурной ситуации. Гуманистическая функция связана с развитием его личности, творческой индивидуальности. Сознательное выдвижение данной функции на первый план можно было наблюдать во все времена и у многих народов. В.А.Сухомлинский отмечал, что как бы не называли наш век, «...мир вступает в век Человека. Больше чем, когда бы то ни было мы обязаны думать сейчас о том, что вкладываем в душу человека».4

Коллективный характер. В педагогической профессии очень трудно вычленить вклад каждого педагога в качественное преобразование субъекта деятельности – воспитанника. С осознанием закономерного усиления коллективистских начал в педагогической профессии все шире входит в обиход понятие «**совокупного субъекта**» педагогической деятельности. Под ним в широком плане понимается педагогический коллектив школы или другого образовательного учреждения, а в более узком – круг тех педагогов, которые имеют непосредственное отношение к группе учащихся или отдельному ученику.

А.С. Макаренко справедливо подчеркивал: «Должен быть коллектив воспитателей, и там, где воспитатели не соединены в коллектив, и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребёнку, там не может быть никакого воспитательного процесса».

Творческая природа труда учителя. Содержание и организацию труда учителя можно правильно оценить, лишь определив уровень его творческого отношения к своей деятельности. Уровень творчества в деятельности педагога отражает степень использования им своих возможностей для достижения поставленных целей. Творческий потенциал личности

педагога формируется на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, новых идей, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы и, тем самым, совершенствовать исполнение своих профессиональных функций. Область проявления педагогического творчества определяется структурой основных компонентов педагогической деятельности и охватывает практически все её стороны: планирование, организацию, реализацию и анализ результатов.

В современной научной литературе педагогическое творчество понимается как процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах. Творческую личность отличает и особое сочетание личностно-деловых качеств, характеризующих её креативность.

Креативность – способность, отражающая глубинное свойство индивида создавать оригинальные ценности, применять нестандартные решения.

И.С. Громов и В.А. Моляко называют семь признаков креативности: оригинальность, эвристичность, фантазию, активность, концентрированность, честность, чувствительность.

Педагогу-творцу присущи также инициативность, самостоятельность, способность к преодолению инерции мышления, чувство подлинно нового и стремление к его познанию, высокая потребность в достижении цели, широта ассоциаций, наблюдательность, развитая профессиональная память.

Профессиональная группа специальностей - это совокупность специальностей, объединённых по наиболее устойчивому виду социально полезной деятельности, отличающиеся характером своего конечного продукта, специфическими предметами и средствами труда.

Педагогическая специальность - вид деятельности в рамках данной профессиональной группы, характеризующийся совокупностью знаний, умений и навыков, приобретенных в результате образования и обеспечивающих постановку и решение определённого класса профессионально-педагогических задач в соответствии с присваиваемой квалификацией.

Педагогическая специализация - определённый вид деятельности в рамках педагогической специальности. Она связана с конкретным предметом труда и конкретной функцией специалиста.

Педагогическая квалификация - уровень и вид профессиональной педагогической подготовленности, характеризующей возможности специалиста в решении определённого класса задач.

Педагогические специальности объединены в профессиональную группу "Образование". Основанием дифференциации специальностей является:

- а) предметные области знаний (литература, химия, математика и т.д.);
- б) возрастные периоды развития личности (дошкольник, младший школьник, подросток и т.д.);
- в) особенности развития личности, связанные с психофизиологическими и социальными факторами (нарушение слуха, зрения, умственного развития, дивергентное поведение).

Специализация внутри педагогической профессии привела к выделению видов педагогической деятельности и по направлениям воспитательной работы (трудовое, эстетическое, правовое и т.д.), что позволяет эффективнее использовать интеграцию в деятельности различных учителей.

Из истории университетского образования.

История университетского образования ведет свое начало из средних веков. Важнейшую роль в культуре, науке и образовании тогда играла схоластика, расцвет её приходится на XII-XIII века. Церковь видела в ней сильное средство для укрепления христианской веры. Схоластика должна была ссылками на авторитеты, стройной логикой дать теоретическое обоснование Священному писанию, христианству, укреплять авторитет церкви, разоблачать ересь. Разрешалось использовать накопленные знания, которые одобряла

церковь. Однако, некоторые ученые-схоласты активнее, чем полагалось, обращались к разным авторам, даже чуждым христианству. Это приводило к острым дискуссиям, борьбе, репрессиям. Из исканий богословов и ученых-схоластов возникли целые отрасли современной науки. Со временем и не без влияния церкви, опасавшейся расширения светского образования, в схоластике главным становиться не содержание, а метод, формальная логика, оторванная от науки. С той поры на уровне обыденного сознания под схоластикой понимается бесконечное умствование, формальное знание, не имеющее ничего общего с реальностью.

Схоластика, объединившая под одной "крышей" богословие и различные науки, ускорила создание первых университетов. Университет (от латинского universitas- союз, общество) выражал представление о союзе людей, заинтересованных в науке. Первые университеты были образованы в Италии в Салерно и Болонье в XI веке. В Париже университет открылся в 1208 году. По образу и подобию Парижского университета в XIII – XV веках открывались университеты по всей Европе: Оксфорд - в 1209 году, Кембридж - 1231, Неаполь - 1224, Прага - 1348 и т.д. К концу XV века в Европе насчитывалось 65 университетов. До сих пор это самые престижные учебные заведения с многолетними традициями и всемирно известными научными школами.

С созданием университетов оживляется светское образование. Теперь в роли домашних учителей все чаще оказываются студенты университетов. Поэтому педагогические знания становятся всё более актуальными. Привлекательность университетов была ещё и в том, что они сохраняли определенную автономию, что сказывалось в управлении, в содержании образования, в методах работы. В университетских городах быстрее повышался образовательный уровень населения, появлялись разнообразные учебные заведения, нередко связанные с университетом в единую систему, таким образом; создавались научные центры.

В России создание университетского образования шло несколько иначе. Если в Европе университеты создавались независимо от государства, то в России - это были изначально государственные учреждения. В 1724 году по указу Петра I в Санкт-Петербурге был открыт первый российский университет. Он явился началом складывания Российского научного центра. В 1725 году была открыта Российская Академия Наук. При университете были открыты гимназия и школа. В 1755 году университет был открыт в Москве. В 1878 году был подписан императорский указ о создании Томского Императорского Университета. Борьба за его открытие между городами Сибири длилась 75 лет.

Открытие ТГУ оказало огромное значение на культурное и научное развитие всей Сибири. Многие ученые стремились работать в Томске, так как атмосфера вуза отличалась доброжелательностью и свободой. Сюда ссылали в "наказание" профессоров и преподавателей, отличавшихся свободомыслием и прогрессивными взглядами. Много сделали для развития университета томские меценаты - они помогли выиграть борьбу за открытие, поддерживали университет материально.

ТГУ оказал разностороннее воздействие на все виды и типы образования, поставляя кадры и служа научной базой. Профессора и студенты не замыкались в своём кругу, они являлись инициаторами многих научно-образовательных и культурных начинаний, преподавали в гимназиях, школах, Технологическом институте, Высших женских курсах, выступали с публичными лекциями, писали научно-популярные статьи.⁷

Таким образом, университеты сыграли очень заметную роль в развитии культуры. Именно в них начинается подготовка профессиональных кадров самой высокой квалификации.

Современное высшее профессиональное образование.

В настоящее время происходит углубление противоречий между требованиями, предъявляемыми к личности и деятельности учителя, и фактическим уровнем готовности выпускников педагогических учебных заведений к выполнению ими своих профессиональных функций. Также существуют противоречия между типовой системой подготовки учителя и индивидуально-творческим характером его деятельности. Данные противоречия

обуславливают необходимость решения связанных с ними проблем в педагогическом образовании.

Получение педагогического образования сопряжено со становлением специалиста разного уровня профессиональной квалификации, достигаемого при условии овладения соответствующими программами. Эти программы составляются в соответствии с общими требованиями к содержанию профессионального образования, которые заключены в статье 14 Закона РФ «Об образовании». Исходя из этих требований, были разработаны государственные стандарты педагогического образования, являющиеся основополагающими для подготовки будущего педагога. Прототипом стандартов явились существовавшие ранее квалификационные характеристики, в которых закреплялись требования к выпускнику вуза (что должен знать и уметь, каким требованиям соответствовать человек, получающий документ об окончании высшего педагогического учреждения).

В соответствии с современным образовательным стандартом в содержании образования педагогического вуза можно выделить несколько обязательных блоков дисциплин:

1. Общекультурный блок предполагает дальнейшее развитие личности с учетом современного развития общества. Для этого в содержании образования предусмотрены следующие дисциплины: философия, логика, политология, право, иностранные языки, экономика, бизнес и др.

2. Психолого-педагогический блок предполагает общепрофессиональную подготовку, сюда можно отнести следующие дисциплины: психология, педагогика, история образования и др.

3. Общепредметный блок предполагает изучение тех дисциплин, которые помогают освоить современные образовательные технологии. Это такие дисциплины как математика, экология, информатика и др.

4. Предметный блок предполагает подготовку специалиста в рамках данной профессии. Сюда относятся для филолога такие дисциплины как языкознание, современный русский язык, русская и зарубежная литература и др.

Образовательные стандарты с течением времени изменяются, уточняются их требования и формулировки так, чтобы стандарт соответствовал современным условиям. Основная цель образовательного стандарта - обеспечить овладение минимумом профессиональных знаний и навыков, что является основой для дальнейшего развития и самообразования специалиста. В связи с этим психолого-педагогический стандарт включает следующие компоненты:

1. Ориентирующий компонент обеспечивает ориентацию в будущей профессиональной деятельности. На это направлены целый ряд дисциплин: введение в педагогику и психологию, педагогическая информатика, основы саморазвития личности и др.

2. Теоретико-методологический компонент обеспечивает овладение основными теориями, идеями, взглядами в педагогической науке. Этому способствуют дисциплины по педагогическим и психологическим теориям и системам, история образования, педагогика и психология межличностных отношений и др.

3. Деятельностный компонент предполагает овладение основными технологиями обучения и общения и основами моделирования.

Помимо образовательного стандарта, который обеспечивает овладение основами педагогических знаний, предусмотрен целый ряд специальных курсов по самым разным дисциплинам, которые направлены на удовлетворение индивидуальных потребностей студентов в своем саморазвитии как будущих специалистов. Важное место в формировании педагога занимает педагогическая практика, так как теория без практики не будет усваиваться в полной мере. Практика предусмотрена в течение всех лет обучения в вузе и занимает 20 недель учебного времени.

Такова структура обучения в педагогическом университете.

В вузе функционируют разнообразные организационные формы обучения: лекции, практические занятия, семинары, лабораторные работы, практикумы, научно-исследовательская работа студентов (НИРС), самостоятельная работа под руководством преподавателей, производственная практика. В настоящее время в педагогическом университете успешно применяются активные формы работы, которые помогают студентам в большей степени реализовать себя в процессе обучения, познакомиться с этими формами, а в дальнейшем использовать их в практической деятельности. Это такие формы как деловые игры, роль преподавателя на групповых занятиях, роль организатора внеурочной деятельности детей др.

Особое место в формировании будущего специалиста занимает научно-исследовательская деятельность студентов. Она позволяет не только овладеть более глубоко профессиональными знаниями и навыками, но и деятельности. Научно-исследовательская деятельность студента включает: работы над докладами, рефератами, курсовыми и дипломными работами; участие в научно-практических конференциях и публикацию материалов к этим конференциям; работа в научных студенческих кружках и обществах.

Приобретение педагогической профессии - сложный многолетний процесс. На этот процесс оказывают влияние многие факторы: потребности общества, развитие системы образования, готовность личностей к получению данной профессии, её престижность в обществе. Профессия педагога одна из немногих, которые остаются необходимыми на протяжении многих веков. Процесс формирования педагога невозможен без развитой системы педагогического образования. Система педагогического образования состоит из: системы педагогических образовательных учреждений; системы преемственных образовательных профессиональных программ различных уровней; системы органов управления профессиональным образованием.

К профессиональным образовательным учреждениям педагогической направленности можно отнести следующие учреждения различных уровней:

- а) начального образования - педагогические классы, лицеи и гимназии;
- б) среднего профессионального образования - педагогические училища и колледжи;
- в) высшего профессионального образования - педагогические университеты и институты;
- г) послевузовское образование - аспирантура по педагогическому направлению, повышение квалификации.

В каждом из этих образовательных учреждений реализуются образовательные программы профессиональной подготовки соответствующего уровня, которые и обеспечивают качественную подготовку специалистов современного образования.

1.6. Общая и профессиональная культура педагога

Культура есть мера развития человека, ибо она характеризует не только и не столько объём усвоенных им ценностей общественной жизнедеятельности людей на протяжении всей их истории, сколько сам способ, каким человек приобщается к этим ценностям. Культура, в переводе с латинского языка, означает возделывание, обработка. В этом смысле культура – это то, что создает, формирует людей, и одновременно то, с помощью чего люди становятся социально активными, профессионально зрелыми и целеустремлёнными людьми. Именно поэтому культура воплощает стиль мышления и поведения человека, поскольку она охватывает все стороны общественной жизни, любой вид человеческой деятельности. Она характеризует не только образованность – широту и глубину знаний человека, но и его воспитанность, интеллигентность – умение четко выразить свою мысль, внимательно выслушать, сделать правильное встречное движение, с достоинством и в соответствии с обстановкой себя держать.

Педагогическая культура – это интегральное качество личности учителя, проектирующее его общую культуру в сферу профессии. Педагогическая культура – это синтез высокого профессионализма и внутренних свойств педагога, владение методикой

преподавания и наличие культуротворческих способностей. Это мера творческого присвоения и преобразования накопленного человечеством опыта. Учитель, обладающий высокой педагогической культурой, имеет хорошо развитое педагогическое мышление и сознание, обладает творческим потенциалом и является средоточьем всемирного культурно-исторического опыта.

Культурное развитие будущего учителя происходит в системе самых различных общественных и частных действий, в которых он строит свои отношения с другими людьми и окружающим миром. Не пренебрегая развитием познавательных способностей и развлечениями студентов, необходимо помнить, что культура – это насыщенность жизни человека и его гуманизация. Целью культуры должно стать достоинство жизни, протекающей в формах культуры, осознание диалектики свободы и необходимости своего бытия.

Произошла утрата первоначального понятия «образования» – как формирования личности в условиях культуры. «Человек образованный» осознается как «человек информированный», но это не означает наличия у него потенции к воспроизводству культуры и тем более к самопорождению культурных новаций. Иными словами, основное противоречие между сложившейся системой образования и возникшим социальным заказом заключается в том, что не определены пути, методы и средства перехода от образования как суммы информации к образованию как особой культурной деятельности. Данное противоречие усиливается ещё и тем, что образование утратило статус личностной и в эстетическом понимании бескорыстной ценности, а значит, оно должно «работать» на культуру и общечеловеческий прогресс. Интерпретация образования как средства овладения культурой – это традиционно для прогрессивных педагогических концепций.

В нашей стране из-за абсолютизированной централизованной системы произошла деформация мышления нескольких поколений. Как следствие этого – низкая культура педагогических кадров и искаженное представление о воспитании и образовании; ложные установки в воспитании (наше – значит лучшее), забвение прошлого опыта, пренебрежение к сложившимся традициям отечественной школы. Результаты исследований показали, что между качеством образования, даваемым в школе, и психологической атмосферой в педагогическом коллективе существует тесная связь. Известно также, что хороший психологический климат невозможен в атмосфере рутины и межличностных конфликтов. Поэтому сегодня большое внимание следует уделять формированию культуры общения учителей.

Существенному падению культуры и образования способствовала многолетняя самоизоляция нашего общества. Известно, что закрытое образование по своей сути консервативно, не способно к развитию. Поэтому сейчас важнейшая задача – открытие образовательных границ, интернационализация образования, поворот его к общечеловеческим ценностям и достижениям мировой культуры. Новая культура должна ориентироваться на новые нравственные ценности, свободные от каких бы то ни было классовых, политических, идеологических интересов. Единственный критерий – суверенность и достоинства каждого человека.

В плане гуманизации нужно изменить акценты в подготовке учителя – не только специалист какого-либо предмета, но, прежде всего, человек культуры. Для повышения педагогической культуры очень важно совершенствовать содержание самостоятельной работы студентов. Оно должно реализовываться в творческом сотрудничестве, сотворчестве преподавателей и студентов. В этой связи возникает качественно новая задача – преобразование учебного процесса в научно-педагогический. Высшая педагогическая школа должна научить культуре социально ответственного решения и поступка, то есть активной деятельности, в которой можно выделить три крупных блока:

1. Способность к общению с культурой и в культуре.
2. Способность к воспроизводству культуры.
3. Способность к самовоспроизводству в культуре.

Способность к общению с культурой и в культуре в широком смысле раскрывается через многообразие отношений личности, сферы её поликультурных проявлений, воспроизводства исторических, культурных, национальных, семейных традиций. В педагогическом плане эта способность формируется в учебном процессе, построенном в виде диалога культур. Суть этой методики – построение учебного процесса таким образом, чтобы сознание будущего специалиста могло противостоять установившимся стереотипам. Мышлению учителя могут быть присущи достижения различных культур и эпох. Каждая культура по-своему права. Войти в спор с ней, найти точку соприкосновения, извлечь полезные уроки из исторического опыта, ощутить себя частью мировой культуры – вот цель методики диалога культур.

Способность к воспроизводству в сфере общей культуры понимается как коррекция собственной деятельности в соответствии с изменяющимся содержанием культурного процесса; своего рода неприятие догматизма, консерватизма и застоя в общественном бытии.

В этической плоскости пересекаются сферы постоянного самосовершенствования учителя и наполнению этическим смыслом каждого педагогического поступка в общем процессе деятельности.

Культура рациональной организации труда.

В понятие культуры человека входит и то, как он трудится, как организует своё рабочее и свободное время. Вчерашние школьники, становясь студентами, попадают в новые условия и не всегда могут быстро приспособиться к требованиям обучения в вузе. Большое количество учебных дисциплин, самостоятельная работа требуют от студента умения рационально распределять и планировать своё время, организовывать своё рабочее место, работать с литературой. В самых общих чертах это должно быть сформировано у человека ещё в школе. Если студент не научится этому за годы обучения, то в практической деятельности он столкнется с массой трудностей.

Овладение умениями рациональной организации труда начинается с установления рабочего режима. Определенная часть дня занята учебными занятиями или работой, распределить нужно оставшееся время. Спланировать время нужно так, чтобы успевать выполнять все задания в сроки и оставалось время для культурного отдыха, увлечений, спорта.

Успешность работы и учения во многом зависят от организации своего рабочего места. Порядок на рабочем столе, книжной полке способствует не только экономии времени на поиски нужной книги и других предметов, но и создает психологический комфорт при работе.

Успешности также способствует сформированная культура учебного труда, которая включает: культуру мышления, проявляющуюся в умениях анализа и синтеза, сравнения и классификации, абстрагирования и обобщения, переноса полученных знаний и приёмов умственной деятельности в различные новые условия; устойчивый познавательный интерес, умения и навыки творческого решения познавательных задач, умения сосредоточиться на главных, наиболее важных в данный момент проблемах; рациональные приёмы и методы самостоятельной работы с различной литературой, умения написания различных письменных работ (конспектов, рефератов, тезисов и т.д.).

Овладеть этими умениями поможет специальная литература, которую вы найдёте в настоящем пособии.

Культура педагогического общения.

Важнейшей характеристикой культуры человека выступает его общение с коллегами, друзьями, родственниками, знакомыми и незнакомыми людьми. Человек реализует в общении свою основную потребность как социальное существо. В общении проявляется как общая культура общества, к которой принадлежит человек, так степень освоения этой культуры им.

Педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его, направленное на создание благоприятного психологического климата.

Каждый педагог выделял что-то свое главное в общении с учениками. А.С.Макаренко считал «главным в общении учителя и учащихся должны быть отношения, основанные на уважении и требовательности». В.А.Сухомлинский говорил, что «каждое слово, сказанное в

стенах школы, должно быть продуманным, мудрым, целеустремлённым, полновесным. Слово педагога должно, прежде всего, успокаивать».

Педагогическое общение как социально-психологический процесс характеризуется следующими функциями: познания личности, обмен информацией, организация деятельности, обмен ролями, сопереживание, самоутверждение. Знание функций поможет учителю организовать общение с детьми на уроке и вне его как целостный процесс.

В.А. Кан-Калик выделяет структуру профессионально-педагогического общения.

Она включает следующие этапы:

1. Прогностический этап – моделирование педагогом предстоящего общения с детьми.
2. Коммуникативная атака – организация непосредственного общения в момент начального взаимодействия.
3. Управление общением - в ходе педагогического процесса поддерживать инициативу детей, направлять и корректировать общение.
4. Анализ общения – направление на соотнесение цели, средств и результатов общения с детьми.

Учитель должен быть инициатором общения. Для этого следует обратить внимание на оперативность начала контакта, формирования чувства «Мы», введение личностных аспектов во взаимодействие с детьми, демонстрацию собственной расположенности к классу, показ ярких целей деятельности, передачу учащимся понимания педагогом их внутреннего состояния, организацию цельного контакта со всем классом, изменение стереотипных негативных установок к отдельным учащимся. Все это помогает преодолевать барьеры, возникающие у учителя особенно вначале деятельности. Снятию барьеров помогает, прежде всего, воспитание правильных форм общения.

Большое значение в общении играет стиль. **Стиль – совокупность методов и приёмов какой-либо деятельности, поведения.**

В общении выделяют две стороны: отношение и взаимодействие, где видимая часть – серия речевых и неречевых действий, а внутренняя – потребности, мотивы, интересы, чувства – все, что толкает человека к общению.

Исследователи выделяют три основных стиля отношения учителя к детскому коллективу: устойчиво-положительный, пассивно-положительный, неустойчивый. Но, может быть и ситуативно-отрицательный, и устойчиво-отрицательный.

С точки зрения взаимодействия выделяют следующие стили: авторитарный («разящие стрелы»); демократический («возвращающийся бумеранг»); либеральный («плывущий плот»).

Стиль отношений и стиль взаимодействия в процессе руководства воспитанием детей в совокупности создают стиль педагогического общения. По классификации В.А. Кан-Калика существуют следующие стили педагогического общения: общение на основе увлеченности совместной деятельностью; общение на основе дружеского расположения; общение-дистанция; общение-устрашение; общение-заигрывание.

Большое значение в продуктивном общении играет такт.

Такт – умение вести себя пристойно, уважая других; чувство меры в поведении, поступках.

Наличие такта позволяет учителю строить общение на положительных эмоциях, устанавливать и поддерживать психологический контакт с детьми. Педагогический такт отличается от общего тем, что обозначает не только свойства личности учителя, но и умение выбрать правильный подход к учащимся, то есть это воспитывающее, действенное средство влияния на детей.

Педагогический такт – это мера педагогически целесообразного воздействия на детей, умение устанавливать продуктивный стиль общения.³⁴

Педагогический такт предполагает гибкость поведения учителя – тактику. Выбор тактики в общении связан с умением пользоваться ролевыми позициями. Можно выделить

четыре основных позиции: пристройка сверху; пристройка снизу; пристройка рядом; позиция неучастия.

Педагогический такт воспитывается, приобретается вместе с мастерством. Это результат духовной зрелости учителя, большой работы над собой по приобретению специальных знаний и выработки умений общения с детьми. Прежде всего, это знание психологии возраста и индивидуальных особенностей детей.

1.7. Практические задания к модулю 1

1. Каковы основные парадигмы педагогики?
- 2 Назовите основные принципы дидактики.
3. Перечислите основные категории педагогики.
4. Дайте характеристику основным социально-психологическим процессам в малой группе.
5. Что понимают под профессиональной культурой педагога?
6. Приведите примеры (3-5) адресности в работе педагога
7. Составьте схему отношений в малой группе
8. Что такое, на ваш взгляд, профессионализм педагога? Может ли молодой преподаватель быть профессионалом?

МОДУЛЬ 2. ПСИХОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

2.1. Предмет, объект и методы психологии

Психология в переводе с греческого – учение, знание о душе («психе» – душа, «логос» – учение, знание). Это наука о закономерностях психической жизни и деятельности человека и различных форм общностей людей. Психология как наука изучает факты, закономерности и механизмы психики (А.В. Петровский). Объектом психологии выступают человек не только конкретный и отдельный человек, но и различные социальные группы, массы и другие формы общностей людей, и другие высокоорганизованные животные, особенности психической жизни которых изучает такая отрасль психологии, как зоопсихология. Однако традиционно основным объектом психологии является человек. В таком случае психология – это наука о закономерностях возникновения, формирования, развития, функционирования и проявлений психики людей в различных условиях и на разных этапах их жизни и деятельности.

Предметом изучения психологии является психика. В самом общем виде психика – это внутренний духовный мир человека: его потребности и интересы, желания и влечения, установки, оценочные суждения, отношения, переживания, цели, знания, умения, навыки поведения и деятельности и т. п.

Психика человека проявляется в его высказываниях, эмоциональных состояниях, мимике, пантомимике, поведении и деятельности, их результатах и других внешне выражаемых реакциях: например, покраснении (побледнении) лица, потовыделении, изменениях в ритмике сердца, артериальном давлении и др. При этом важно помнить, что человек может скрывать свои действительные мысли, отношения, переживания и другие психические состояния.

Все многообразие форм существования психического обычно объединяют в следующие четыре группы.

1. Психические процессы человека:
 - а) познавательные (внимание, ощущение, восприятие, воображение, память, мышление, речь);
 - б) эмоциональные (чувства);
 - в) волевые.
2. Психические образования человека (знания, умения, навыки, привычки, установки, взгляды, убеждения и др.).

3. Психические свойства человека (направленность, характер, темперамент, способности личности).

Психические состояния: функциональные (интеллектуально-познавательные, эмоциональные и волевые) и общие (мобилизационные, релаксационные)

Основная задача психологии состоит в познании истоков и особенностей психики людей, закономерностей ее возникновения, формирования, функционирования и проявлений, возможностей психики человека, ее влияния на поведение и деятельность человека. Не менее важной задачей психологии является выработка рекомендаций людям по повышению их стрессовой устойчивости и психологической надежности при решении профессиональных и других задач в различных обстоятельствах жизни и деятельности.

В целом психология как наука выполняет две основные функции: как фундаментальная наука она призвана разрабатывать психологическую теорию, выявлять закономерности индивидуальной и групповой психики людей и ее отдельных феноменов; как прикладная область знаний – формулировать рекомендации по совершенствованию профессиональной деятельности и обыденной жизни людей.

Методы психологии: наблюдение – целенаправленное восприятие какого-либо педагогического явления, в процессе которого исследователь получает конкретный фактический материал. Различают наблюдение включенное, когда исследователь становится членом той группы, в которой ведется наблюдение, и невключенное – «со стороны»; открытое и скрытое (инкогнито); сплошное и выборочное.

Методы опроса – беседа, интервью, анкетирование. Беседа – самостоятельный или дополнительный метод исследования, применяемый с целью получения необходимой информации или разъяснения того, что не было достаточно ясным при наблюдении. Беседа проводится по заранее намеченному плану с выделением вопросов, требующих выяснения. Она ведется в свободной форме без записи ответов собеседника. Разновидностью беседы является интервьюирование, привнесенное в педагогику из социологии. При интервьюировании исследователь придерживается заранее намеченных вопросов, задаваемых в определенной последовательности. Во время интервью ответы записывают открыто.

Анкетирование – метод массовой сбора материала с помощью анкеты. Те, кому адресованы анкеты, дают письменные ответы на вопросы. Беседу и интервью называют опросом «лицом к лицу», анкетирование – заочным опросом.

Ценный материал может дать изучение продуктов деятельности: письменных, графических, творческих и контрольных работ, рисунков, чертежей, деталей, тетрадей по отдельным дисциплинам и т. д. Эти работы могут дать необходимые сведения об индивидуальности учащегося, о достигнутом уровне умений и навыков в той или иной области.

Особую роль в педагогических исследованиях играет эксперимент – специально организованная проверка того или иного метода, приема работы для выявления его педагогической эффективности. Различают эксперимент естественный (в условиях обычного образовательного процесса) и лабораторный – создание искусственных условий для проверки, например, того или иного метода обучения, когда отдельные учащиеся изолируются от остальных. Чаще всего используется естественный эксперимент. Он может быть длительным или кратковременным.

Теоретические методы необходимы для определения проблем, формулирования гипотез и для оценки собранных фактов. Теоретические методы связаны с изучением литературы: трудов классиков по вопросам человекознания в целом и педагогики в частности; общих и специальных работ по педагогике; историко-педагогических работ и документов; периодической педагогической печати; художественной литературы о школе, воспитании, учителе; справочной педагогической литературы, учебников и методических пособий по педагогике и смежным наукам.

Место психологии в системе наук.

Психология – это область гуманитарного, антропологического знания. Она тесно связана со многими науками. При этом достаточно отчетливо проявляются два аспекта таких взаимосвязей.

Есть науки, которые выступают своеобразной теоретической основой, базой для психологии: например, философия, физиология высшей нервной деятельности человека. Философские науки имеют для психологии прежде всего теоретико-методологическое значение. Они вооружают человека пониманием наиболее общих законов развития объективной реальности, истоков жизни, смысла человеческого существования, формируют у него определенное видение картины мира, понимание причин происходящих в живой и неживой материи и в сознании людей процессов и явлений, объясняют суть реальных событий, фактов. Философия вносит решающий вклад в формирование мировоззрения человека.

Есть науки, в отношении которых психология выступает одной из базовых, теоретических основ. К числу таких наук в первую очередь относятся педагогические, юридические, медицинские, политологические и ряд других. Разработка своих проблем этими науками в настоящее время не может быть достаточно полной и обоснованной без учета человеческого фактора, в том числе и психики человека, психологии возрастных, этнических, профессиональных и других групп людей.

Как видим, современная психология занимает особое место в системе научного знания. История развития психологического знания.

Учение о душе (V в. до н.э. – начало XVII в. н.э.)

Учение о душе складывалось в рамках древнегреческой философии и медицины. Новые представления о душе были не религиозными, а светскими, открытыми для всех, доступными для рациональной критики. Цель построения учения о душе состояла в выявлении свойств и закономерностей ее существования.

Важнейшие направления развития представлений о душе связаны с учениями Платона (427-347 гг. до н.э.) и Аристотеля (384-322 гг. до н.э.). Платон провел границу между материальным, вещественным, смертным телом и нематериальной, невещественной, бессмертной душой. Индивидуальные души – несовершенные образы единой универсальной мировой души – обладают частью универсального духовного опыта, припоминание которого составляет суть процесса индивидуального познания. Это учение заложило основы философской теории познания и определило ориентацию психологического знания на решение собственно философских, этических, педагогических и религиозных проблем.

Согласно Аристотелю, душа – форма живого органического тела, обеспечивающая его предназначение. Душа есть основа всех жизненных проявлений, она неотделима от тела. Это положение противоречит учению Платона о вселении душ при рождении и истечении их при смерти. Но оба учения едины в том, что душа определяет цель активности живого тела. Аристотель говорил о трех типах души – растительной, животной и разумной (человеческой), которые представляют три ступени жизни, обладающие преемственностью. Человеческая душа позволяет строить умозаключения, лежащие в основе выше памяти, произвольного, свободного выбора.

Ученик Платона, последователь Аристотеля Теофраст (372-287 гг. до н.э.) дал описание 30 различных характеров, и положил начало отдельной линии в популярной психологии, представителем которой в наше время является Дейл Карнеги.

Гиппократ (ок. 460-ок. 377 до н.э.) сформулировал положение, что органом мышления и ощущений является мозг. Он разработал учение о темпераментах и первым предложил типологию темпераментов, основанную на особенностях телосложения.

В III-V вв. н.э. в работах Плотина (205-270), Аврелия Августина (354-430) и раннехристианских философов и теологов в качестве предмета исследования выделяется внутренний мир человека, возможности самопознания, впервые появляются описания феноменов сознания.

Фрэнсис Бэкон (1561-1626) впервые отказался от умозрительных заключений о природе души и пришел к выводу о необходимости эмпирических исследований. Бэкон отделил науку о теле от науки о душе, а в учении о душе выделил науку о рациональной божественной душе и душе нерациональной, чувствующей, телесной, общей для человека и животных. важнейшие новые составляющие о душе, введенные Бэконом, – представление о роли общества и орудий в процессах познания.

Философская теория познания (середина XVII в. – середина XIX в.)

Новый период в развитии психологического знания наступил с учением Рене Декарта (1596-1650), в котором впервые был использован термин «[сознание]». Сознание рассматривалось как критерий, разделяющий тело и душу. Критерием существования была названа [интроспекция]. Согласно критерию интроспекции, душой обладает только человек, а животные не имеют души и действуют подобно механическим устройствам. Для объяснения собственно телесных действий у животных и человека Декарт ввел представление о рефлексе, в котором был реализован принцип механистического детерминизма. Суть рефлекса, по Декарту, состоит в том, что внешние воздействия посредством перемещения животных духов по нервам приводят к напряжению определенных мышц, которое и представляет собой действие организма. По Декарту, душа приводит тело в движение, а тело поставляет душе чувственные впечатления.

Основные направления психологии.

Человек в своем физиологическом и психическом становлении и развитии проходит различные стадии, участвует во многих сферах социальной жизни, занимается разными видами деятельности. Разнообразны и формы общностей людей: малые и большие социальные группы, возрастные, профессиональные, учебные, этнические, религиозные, семейные, организованные и стихийно складывающиеся группы и другие общности людей. В связи с этим современная психологическая наука представляет собой многоотраслевую сферу знаний и включает в себя более 40 относительно самостоятельных отраслей. Общая психология и социальная психология выступают базовыми по отношению к другим отраслям психологического знания: психологии труда, спорта, высшей школы, религии, средств массовой информации (СМИ), искусства, возрастной, педагогической, инженерной, военной, медицинской, юридической, политической, этнической и т.д.

Введение в педагогическую деятельность

Принадлежность человека к той или иной профессии проявляется в особенностях его деятельности и образе мышления. По классификации, предложенной Е. А. Климовым, педагогическая профессия относится к группе профессий, предметом которых является другой человек. Но педагогическую профессию из ряда других выделяют, прежде всего, по образу мыслей ее представителей, повышенному чувству долга и ответственности. В связи с этим педагогическая профессия стоит особняком, выделяясь в отдельную группу. Главное ее отличие от других профессий типа «человек—человек» заключается в том, что она относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно. Имея в качестве цели своей деятельности становление и преобразование личности, педагог призван управлять процессом ее интеллектуального, эмоционального и физического развития, формирования ее духовного мира.

Основное содержание педагогической профессии составляют взаимоотношения с людьми. Деятельность других представителей профессий типа «человек—человек» также требует взаимодействия с людьми, но здесь это связано с тем, чтобы наилучшим образом понять и удовлетворить запросы человека. В профессии же педагога ведущая задача — понять общественные цели и направить усилия других людей на их достижение.

Особенность обучения и воспитания как деятельности по социальному управлению состоит в том, что она имеет как бы двойной предмет труда. С одной стороны, главное ее содержание составляют взаимоотношения с людьми: если у руководителя (а учитель таковым и является) не складываются должные отношения с теми людьми, которыми он руководит или которых он убеждает, значит, нет самого важного в его деятельности. С другой стороны,

профессии этого типа всегда требуют от человека специальных знаний, умений и навыков в какой-либо области (в зависимости от того, кем или чем он руководит). Педагог, как любой другой руководитель, должен хорошо знать и представлять деятельность учащихся, процессом развития которых он руководит. Таким образом, педагогическая профессия требует двойной подготовки — человековедческой и специальной.

Своеобразие педагогической профессии состоит и в том, что она по своей природе имеет гуманистический, коллективный и творческий характер.

Гуманистическая функция педагогической профессии

За педагогической профессией исторически закрепились две социальные функции — адаптивная и гуманистическая ("человекообразующая"). Адаптивная функция связана с приспособлением учащегося, воспитанника к конкретным требованиям современной социокультурной ситуации, а гуманистическая — с развитием его личности, творческой индивидуальности.

С одной стороны, учитель подготавливает своих воспитанников к нуждам данного момента, к определенной социальной ситуации, к конкретным запросам общества. Но, с другой стороны, он, объективно оставаясь хранителем и проводником культуры, несет в себе вневременной фактор. Имея в качестве цели развитие личности как синтеза всех богатств человеческой культуры, учитель работает на будущее.

В труде учителя всегда содержится гуманистическое, общечеловеческое начало. Сознательное его выдвижение на первый план, стремление служить будущему характеризовали прогрессивных педагогов всех времен. Так, известный педагог и деятель в области образования середины XIX в. Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег, которого называли учителем немецких учителей, выдвигал общечеловеческую цель воспитания: служение истине, добру, красоте. "В каждом индивидууме, в каждой нации должен быть воспитан образ мыслей, именуемый гуманностью: это стремление к благородным общечеловеческим целям". В реализации этой цели, считал он, особая роль принадлежит учителю, который является живым поучительным примером для ученика. Его личность завоевывает ему уважение, духовную силу и духовное влияние. Ценность школы равняется ценности учителя.

Великий русский писатель и педагог Лев Николаевич Толстой видел в педагогической профессии прежде всего гуманистическое начало, которое находит свое выражение в любви к детям. "Если учитель имеет только любовь к делу, — писал Толстой, — он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь и к делу, и к ученикам, он — совершенный учитель".

В 50 — 60-е гг. XX в. наиболее значительный вклад в теорию и практику гуманистического воспитания внес Василий Александрович Сухомлинский — директор Павлышской средней школы на Полтавщине. Его идеи гражданственности и человечности в педагогике оказались созвучны нашей современности. Воспитание во имя счастья ребенка — таков гуманистический смысл педагогических трудов В.А.Сухомлинского, а его практическая деятельность — убедительное доказательство тому, что без веры в ребенка, без доверия к нему вся педагогическая премудрость, все методы и приемы обучения и воспитания несостоятельны.

Учитель-гуманист не только верит в демократические идеалы и высокое предназначение своей профессии. Он своей деятельностью приближает гуманистическое будущее. А для этого он должен быть активным сам. При этом имеется в виду не любая его активность. Так, нередко встречаются учителя сверхактивные в своем стремлении "воспитывать", брать на себя право поучать, лишённые способности оценивать свои действия со стороны. Выступая субъектом образовательного процесса, учитель должен признавать право быть субъектами и за учащимися. Это значит, что он должен быть способным довести их до уровня самоуправления в условиях доверительного общения и сотрудничества.

Коллективный характер педагогической деятельности

Если в других профессиях группы "человек — человек" результат, как правило, является продуктом деятельности одного человека — представителя профессии (например, продавца, врача, библиотекаря и т.п.), то в педагогической профессии очень трудно вычленить вклад каждого педагога, семьи и других источников воздействий в качественное преобразование субъекта деятельности — воспитанника.

С осознанием закономерного усиления коллективистических начал в педагогической профессии все шире входит в обиход понятие совокупного субъекта педагогической деятельности. Под совокупным субъектом в широком плане понимается педагогический коллектив школы или другого образовательного учреждения, а в более узком — круг тех педагогов, которые имеют непосредственное отношение к группе учащихся или отдельному ученику.

Большое значение формированию педагогического коллектива придавал А.С. Макаренко. Он писал: "Должен быть коллектив воспитателей, и там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса".

Неоценимый вклад в развитие теории и практики формирования педагогического коллектива внес В.А.Сухомлинский. Будучи сам на протяжении многих лет руководителем школы, он пришел к выводу об определяющей роли педагогического сотрудничества в достижении тех целей, которые стоят перед школой. Исследуя влияние педагогического коллектива на коллектив воспитанников, В.А. Сухомлинский установил следующую закономерность: чем богаче духовные ценности, накопленные и заботливо охраняемые в педагогическом коллективе, тем отчетливее коллектив воспитанников выступает как активная, действенная сила, как участник воспитательного процесса, как воспитатель. В.А.Сухомлинскому принадлежит мысль, которая, надо полагать, и в настоящее время еще не до конца осознана руководителями школ и органов образования: если нет педагогического коллектива, то нет и коллектива ученического. На вопрос, как же и благодаря чему создается педагогический коллектив, В.А.Сухомлинский отвечал однозначно — его творят коллективная мысль, идея, творчество.

Творческая природа труда учителя

Педагогическая деятельность, как и любая другая, имеет не только количественную меру, но и качественные характеристики. Содержание и организацию труда учителя можно правильно оценить, лишь определив уровень его творческого отношения к своей деятельности. Уровень творчества в деятельности педагога отражает степень использования им своих возможностей для достижения поставленных целей. Творческий характер педагогической деятельности поэтому является важнейшей ее особенностью. Но в отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство) творчество педагога не имеет своей целью создание социально ценного нового, оригинального, поскольку его продуктом всегда остается развитие личности. Конечно, творчески работающий педагог, а тем более педагог-новатор, создает свою педагогическую систему, но она является лишь средством для получения наилучшего в данных условиях результата.

Творческий потенциал личности педагога формируется на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, новых идей, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы и тем самым совершенствовать исполнение своих профессиональных функций. Только эрудированный и имеющий специальную подготовку учитель на основе глубокого анализа возникающих ситуаций и осознания сущности проблемы путем творческого воображения и мысленного эксперимента способен найти новые, оригинальные пути и способы ее решения. Но опыт убеждает, что творчество приходит только тогда и только к тем, кто добросовестно относится к труду, постоянно стремится к повышению профессиональной квалификации, пополнению знаний и изучению опыта лучших школ и учителей.

Область проявления педагогического творчества определяется структурой основных компонентов педагогической деятельности и охватывает практически все ее стороны: планирование, организацию, реализацию и анализ результатов.

В современной научной литературе педагогическое творчество понимается как процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах. Обращаясь к решению неисчислимого множества типовых и нестандартных задач, учитель так же, как и любой исследователь, строит свою деятельность в соответствии с общими правилами эвристического поиска: анализом педагогической ситуации; проектированием результата в соответствии с исходными данными; анализом имеющихся средств, необходимых для проверки предположения и достижения искомого результата; оценкой полученных данных; формулировкой новых задач.

Решение специально подобранных задач, направленных на развитие каких-либо структурных компонентов творческого мышления (целеполагание, анализ, требующий преодоления барьеров, установок, стереотипов, перебор вариантов, классификация и оценка и т.п.), является главным фактором и важнейшим условием развития творческого потенциала личности учителя.

Каждый учитель продолжает дело своих предшественников, но учитель-творец видит шире и значительно дальше. Каждый учитель так или иначе преобразует педагогическую действительность, но только учитель-творец активно борется за кардинальные преобразования и сам в этом деле является наглядным примером.

2.2. Психика, организм и личность

Психика – это свойство высокоорганизованной живой материи, заключающееся в активном отражении субъектом объективного мира, в построении субъектом неотчуждаемой картины этого мира и регуляции на этой основе поведения и деятельности.

Основополагающие суждения о природе и механизмах проявления психики.

Психика – это свойство только живой материи, только высоко организованной живой материи (специфическими органами, обуславливающими возможность существования психики).

Психика имеет возможность отражать объективный мир (получение информации об окружающем ее мире).

Получаемая живым существом информация об окружающем мире служит основой для регуляции внутренней среды живого организма и формирования его поведения, что в целом определяет возможность относительно длительного существования этого организма в условиях среды обитания.

Функции психики:

- отражение воздействий окружающего мира;
- осознание человеком своего места в окружающем мире;
- регуляция поведения и деятельности.

Мозг и психика.

Нервная система в функциональном и структурном отношении делится на периферическую и центральную нервную системы. Центральная нервная система – совокупность связанных между собой нейронов. Она представлена головным и спинным мозгом. На разрезе головного и спинного мозга различают участки более темного цвета – серое вещество (образовано телами нервных клеток) и участки белого цвета – белое вещество мозга (скопление нервных волокон, покрытых миелиновой оболочкой). Периферическая часть нервной системы образована нервами – пучками нервных волокон, покрытых сверху общей соединительнотканной оболочкой. К периферической нервной системе относят и нервные узлы, или ганглии, – скопления нервных клеток вне спинного и головного мозга. Разделение нервной системы на центральную и периферическую во многом условно, так как функционирует нервная система как единое целое.

Нейрон – структурная и функциональная единица нервной системы, приспособленная для осуществления приема, обработки, хранения, передачи и интеграции информации. Эта сложноустроенная высококодифференцированная клетка состоит из тела, или сомы, и отростков разного типа – дендритов и аксонов.

Головной мозг. Состоит из ствола и больших полушарий. Ствол мозга включает: продолговатый мозг, задний мозг, средний мозг, промежуточный мозг, мозжечок, лобные доли, поля головного мозга. В них находятся двигательные центры, речевой центр (имеется в обоих полушариях, но у правой он развит в левом полушарии, а в правом не функционирует; у левой центр речи находится в правом полушарии, а в левом не функционирует), представлены основные психические функции (целеполагания, воли, мотивы достижения, моральные мотивы, системы смыслов и ценностей человека), осуществляется аналитическая деятельность мозга, моторика речи;

Височные доли (поля) головного мозга. Здесь находятся центры слуха, вкуса, обоняния, понимания речи (слышим речь и здесь же идет ее расшифровка, понимание), осуществляются экспрессивные функции речи. В понимании речи принимают участие и лобные доли (поля). В этой же части головного мозга, в его медиальной (внутренней) поверхности находятся центры радости, горя, удовольствия, страха, безопасности, сексуального влечения;

Теменные поля обоих полушарий имеют центры чувствительности (боль, тепло, холод, острое, тактильное). Этот центр наиболее развит у слепых и слепоглухих. Здесь же находится центр музыкального понимания;

Затылочные поля, доли осуществляют анализ зрительной информации: свет, цвет.

Нервная система человека функционирует как единое целое. Это относится и к ее ведущему элементу – головному мозгу, в системной деятельности которого главным распорядителем является его наиболее молодой отдел – кора больших полушарий.

Развитие психики в филогенезе и онтогенезе.

Развитие психики в филогенезе связано с развитием нервной системы. Уровень развития органов чувств и нервной системы неизменно определяет уровень и формы психического отражения. На низшей ступени развития (например, у кишечнополостных) нервная система представляет собой нервную сеть, состоящую из разбросанных по всему организму нервных клеток с переплетающимися между собой отростками. Это сетевидная нервная система. Животные с сетевидной нервной системой в основном реагируют тропизмами. Временные связи у них образуются с трудом и плохо сохраняются.

На следующей ступени развития нервная система претерпевает ряд качественных изменений. Нервные клетки организуются не только в сети, но и в узлы (ганглии), Узловая, или ганглиозная, нервная система позволяет получать и перерабатывать наибольшее количество раздражений, так как чувствующие нервные клетки находятся в непосредственной близости от раздражителей, что меняет качество анализа полученных раздражений.

Усложнение узловых нервной системы наблюдается у высших беспозвоночных животных – насекомых. В каждой части тела ганглии сливаются, образуя нервные центры, которые взаимосвязаны между собой нервными путями. Особенно усложнен головной центр.

Высший тип нервной системы – трубчатая нервная система. Она представляет собой соединение организованных в трубку нервных клеток (у хордовых). В процессе эволюции у позвоночных возникают и развиваются спинной и головной мозг – центральная нервная система. Одновременно с развитием нервной системы и рецепторов развиваются и совершенствуются органы чувств животных, усложняются и формы психического отражения.

Особое значение в эволюции позвоночных приобретает развитие головного мозга. В головном мозгу образуются локализованные центры, представляющие разные функции.

Таким образом, эволюция психики выражается в совершенствовании органов чувств, выполняющих рецепторные функции, и развитии нервной системы, а также в усложнении форм психического отражения, т.е. сигнальной деятельности.

Выделяют четыре основных уровня развития психики живых организмов:

- Раздражимость;

- Чувствительность (ощущения);
- Поведение высших животных (внешне обусловленное поведение);
- Сознание человека (внешне обусловленное поведение).

Развитие психики в онтогенезе.

Без усвоения опыта человечества, без общения с себе подобными не будут развиты, собственно человеческих чувств, не разовьется способность к произвольному вниманию и памяти, способность к абстрактному мышлению, не сформируется человеческая личность. Об этом свидетельствуют случаи воспитания человеческих детей среди животных.

Так, все дети-маугли проявляли примитивные животные реакции, и у них нельзя было обнаружить те особенности, которые отличают человека от животного. В то время как маленькая обезьянка, волею случая оставшаяся одна, без стада, все равно будет проявлять себя как обезьянка, человек только тогда становится человеком, если его развитие проходит среди людей.

Культурно-историческая концепция развития психики человека.

Л.С. Выготский показал, что у человека есть особые психические функции, которыми не обладают животные. Эти функции были названы высшими психическими функциями. В концепции Л.С. Выготского выделяют три составные части.

«Природа и человек» – человек воздействует на природу и видоизменяет ее.

«Человек и его собственная психика» – овладение природой не прошло для человека бесследно, он научился овладевать собственной психикой, у него появились высшие психические функции, выражающиеся в формах произвольной деятельности.

«Генетические аспекты» – труд создал человека.

Вывод: высшие психические функции имеют опосредованную структуру, для развития психики человека характерна интериоризация отношений управления и средств-знаков.

Структура психики. Соотношение сознания и бессознательного.

Структура сознания и бессознательное в психике человека. Высший уровень психики, свойственный человеку, образует сознание. Сознание есть высшая, интегрирующая форма психики, результат общественно-исторических условий формирования человека в трудовой деятельности, при постоянном общении (с помощью языка) с другими людьми.

В этом смысле сознание есть «общественный продукт», сознание есть не что иное, как осознанное бытие.

Характеристики сознания человека:

1. сознание, т.е., совокупность знаний об окружающем нас мире.
2. закрепленное в нем отчетливое различие субъекта и объекта, т.е., того, что принадлежит «я» человека и его «не-я».
3. обеспечение целеполагающей деятельности человека.
4. наличие эмоциональных оценок в межличностных отношениях.

Обязательным условием формирования и проявления всех указанных выше специфических качеств сознания являются речь и язык как знаковая система.

Низший уровень психики образует бессознательное. Бессознательное – это совокупность психических процессов, актов и состояний, обусловленных воздействиями, во влиянии которых человек не дает себе отчета. Являясь психическим (поскольку понятие психики шире, чем понятие «сознания», «сознательное»), бессознательное представляет собой такую форму отражения действительности, при которой утрачивается полнота ориентировки во времени и месте действия, нарушается речевое регулирование поведения. В бессознательном, в отличие от сознания, невозможен целенаправленный контроль за совершаемыми действиями, невозможна и оценка их результата.

В область бессознательного входят психические явления, возникающие во сне (сновидения); ответные реакции, которые вызываются неоощуцаемыми, но реально воздействующими раздражителями («субсенсорные» или «субцептивные» реакции); движения, бывшие в прошлом сознательными, но благодаря повторению автоматизировавшиеся и поэтому ставшие неосознаваемыми; некоторые побуждения к

деятельности, в которых отсутствует сознание цели, и др. К бессознательным явлениям относятся и некоторые патологические явления, возникающие в психике больного человека: бред, галлюцинации и т.д.

Психология личности.

Психологический анализ понятий индивид, личность, субъект индивидуальность.

Проблема личности – одна из центральных в психологии. Психологию личность интересует с точки зрения ее внутреннего строения, архитектоники, закономерностей возникновения, формирования, развития, особенностей социально-психологических проявлений, роли в этом природных, биологических (наследственных), социальных и других обстоятельств. Одна из центральных проблем в психологии личности – выявление психологических механизмов ее функционирования, проявлений, регуляции жизнедеятельности человека.

Понимание личности тесно связано с осмыслением таких категорий, как человек, индивид, индивидуальность, субъект, субъектность.

Человек – понятие видовое и включает в себя две взаимосвязанные системы: биологическую и психическую, духовную.

Индивид – это отдельный, конкретно взятый человек.

Индивидуальность обычно рассматривается как совокупность физиологических и психических особенностей конкретного человека, характеризующих его своеобразие.

Субъект – это человек в совокупности таких психических характеристик, которые позволяют ему осуществлять целеполагание и соответствующие целям действия, поступки, деятельность и поведение в целом.

Субъектность – это способность человека к тому или иному целеполаганию и соответствующей поставленным целям активности. Эти цели могут быть ситуативными, в интересах решения задач текущих дел и более отдаленного характера: на тот или иной отрезок жизни либо на всю жизнь.

Под личностью в отечественной психологии понимают сложное, системное, многоуровневое, иерархически организованное, разноплановое, полисодержательное, прижизненно сложившееся, сформировавшееся психическое образование человека, в котором он выступает не только как объект и продукт, результат педагогических и других воздействий, но и как сознательный субъект познания и активного преобразования действительности.

Личность – это конкретный человек в совокупности тех духовных, психических особенностей, качеств, которые характеризуют его как объекта (продукт, результат) общественного (и другого) развития и как субъекта преобразования действительности на основе ее познания и отношения к ней. Личность – это конкретный человек как носитель сознания (К. К. Платонов) и самосознания.

Сознание личности имеет общественно-исторический характер. Самосознание – это высший уровень развития сознания человека, основа формирования его умственной активности и самостоятельности личности в ее суждениях, оценках, отношениях, действиях и поступках. По мере того, как у человека формируются и развиваются сознание, осознание и понимание смысла окружающей его действительности, себя в реальном мире, смысла своего существования, складывается и развивается личность.

Человек не рождается личностью, он ею становится в процессе взаимодействия с социальной и природной средой, с материальными и духовными обстоятельствами его жизни и деятельности. В процессе этого взаимодействия человек и формируется, и раскрывается, и проявляет себя как личность.

Движущие силы развития личности.

Ведущую роль в формировании личности играют социальные обстоятельства, к числу которых относятся прежде всего следующие:

- макросоциосреда – общественный строй, государственное устройство, особенности идеологического и другого воздействия на них средств массовой информации,

пропаганды, агитации, социально-политическая, этническая, религиозная обстановка в обществе, место, вес, роль страны в системах международных связей и отношений и т. д.;

- микросоциум – это среда непосредственного контактного взаимодействия человека: семья, дружеская компания, школьный класс, студенческая группа, производственный, трудовой коллектив, другие ситуативные и относительно длительные взаимосвязи человека с социальной средой;

- воспитание – специально организованный процесс формирования и развития человека, прежде всего его духовной сферы;

- деятельность – игра, учебная, производственно-трудовая, научная.

- социальное взаимодействие во всем многообразии его разновидностей, и прежде всего общение с другими людьми.

На психическое (и биологическое также) развитие человека оказывают влияние и искусственная среда его обитания, современная техника, технологии ее производства и эксплуатации, использования, побочные продукты современных производств, та информационно-техническая среда, которая создается современными радио-, теле- и другими техническими устройствами.

Наряду с социальными обстоятельствами исключительно большую роль в формировании и развитии личности, психики в целом, ее отдельных функций играют биологический фактор, физиологические особенности человека, и в первую очередь особенности общих и специфических типов ВНД, своеобразие морфологии мозга, развития его отдельных функциональных структур, наличие тех или иных нарушений, аномалий в работе мозга, его отделов.

На психическом развитии человека сказывается и своеобразие функционирования его отдельных физиологических систем, состояние организма в целом. Связи между психическим развитием человека и состоянием его организма неоднозначны.

Психическое развитие человека зависит также и от природных факторов: климатических, географических, геофизических, космических и других условий жизни и деятельности человека.

Одним из наименее изученных и все более привлекающих внимание исследователей факторов формирования и развития личности выступает ноосфера как особое состояние информационно-энергетической среды Земли.

Особую роль в формировании и развитии личности, ее отдельных сфер и функциональных структур играет она сама как одно из важнейших условий проявления всех внешних и внутренних воздействий на человека. При этом чем более развита личность, ее основные регулятивные структуры (системы ценностей, потребности, интересы, цели, уровень и характер самооценки, умения, навыки, установки и т.д.), тем более заметную роль она играет в коррекции особенностей влияния на нее факторов формирования и развития.

Таким образом, определяющую роль в формировании личностных структур у человека играют социальная среда, культурологические факторы, совокупность их воздействий.

Развитие личности в процессе социализации.

Социализация личности – это процесс овладения человеком социальными и социально-психологическими нормами, правилами, функциями, ценностями, общественным опытом в целом. Это непрерывный процесс становления и развития личности через освоение человеком материальной и духовной культуры, социальных и личностных отношений, характерных для конкретных условий его жизни и деятельности.

Процесс социализации личности имеет две взаимосвязанные стороны. С одной стороны, человек присваивает социальный опыт, происходит его интериоризация, субъективация объективности. С другой – проявляется индивидуальность человека, осуществляются экстериоризация и объективация субъективности в его делах, поступках, в их результатах.

Личность формируется и развивается под воздействием совокупности всех факторов и обстоятельств ее жизни и деятельности, а также при ее непосредственном участии в этом.

Именно в процессе социализации у личности возникают соответствующие отношения к социальным фактам и в целом к окружающему миру, избирательность в восприятии и оценке фактов и событий, складывается субъектность: человек начинает активно взаимодействовать со средой, проявлять себя, свой духовный и физический потенциал.

В процессе, социализации человек овладевает социальным опытом, начинает понимать смысл окружающего его мира, происходит осознание себя в нем: складываются системы смысловых образований личности. Этот процесс начинается в семье и затем продолжается и наращивается в дошкольных детских учреждениях, школе, вузе, на производстве, через средства массовой информации, самообразование.

По мере познания окружающей его действительности, себя самого, смысла жизни и своего существования человек начинает видеть, понимать и личностный смысл, личностную значимость тех или иных сторон, фактов, событий, процессов в этой действительности. Предметы и явления объективной реальности, связанные с потребностями человека и служащие их удовлетворению в данный момент или в перспективе, становятся для него значимыми, приобретают личностный смысл, личностную значимость, ценность. Ценности личности – это отражение и запечатление в психике человека тех или иных сторон предметов и явлений окружающего его мира, которые служат удовлетворению потребностей личности, находят в ней эмоциональный отклик и, таким образом, приобретают то или иное личностное значение.

Система ценностных образований личности – более сложные по сравнению со смысловыми конструктами психические структуры. В них наряду с пониманием смысла социальной, природной и технической среды жизнедеятельности человека содержатся и его отношения, оценочные суждения, потребностно-детерминированные позиции. При этом те или иные внешние события, обстоятельства могут иметь для человека ситуативно, кратковременно, либо постоянно и длительно как позитивное, так и негативное значение, как положительный, так и отрицательный личностный смысл: добро – зло, красиво – безобразно, хорошо – плохо, полезно – вредно, возвышенно – низменно, нужно – не нужно и т.д.

По мере становления личности человек все больше перестает быть пассивным продуктом социальных и других обстоятельств и становится субъектом деятельности.

При этом, чем больше субъектности в человеке, тем больше в нем личностного. Субъектность является одной из атрибутивных характеристик личности. Другой атрибутивной характеристикой личности выступает активность. Личность – не пассивный продукт социальных и других обстоятельств. Активность личности выражается в отношении человека к тому, что он делает и что происходит с ним, в жизненной позиции, которую он занимает, в целях и мотивах его поведения и деятельности, способах действий.

Есть основания утверждать, что личность характеризуется не столько тем, что она приобрела от социума, носителем каких социальных качеств она стала, сколько мерой всестороннего проявления своей сущности, своих возможностей в конкретных условиях жизни и деятельности.

Психологическая структура личности.

Психологическая структура личности представляет собой целостное системное образование, совокупность социально значимых свойств, качеств, позиций, отношений, алгоритмов действий и поступков человека, сложившихся прижизненно и определяющих его поведение и деятельность.

В личности также выделяют следующие стороны, сферы: интеллектуально-познавательную, эмоциональную, волевою, потребностно-мотивационную, психомоторную. Центральное место в психологической структуре личности занимают потребностно-мотивационная сфера и направленность.

В психологии существуют и другие подходы к рассмотрению структуры личности как у отечественных психологов (К.К. Платонов, А.Г. Ковалев и др.), так и у представителей зарубежных психологических школ (З. Фрейд, Э. Фромм, Э. Берн, А. Маслоу, К. Роджерс и

др.). Эти подходы достаточно хорошо представлены в соответствующей психологической литературе.

Заслуживает внимания разработанная К.К. Платоновым структура личности, включающая в себя четыре подструктуры, а также систему общих и специальных способностей личности. К. К. Платонов выделил следующие основные подструктуры личности:

- направленности личности;
- опыта (профессионального, художественного, поведенческого и т. д.);
- индивидуальных особенностей психических процессов (познавательных, эмоциональных, волевых);
- биологически обусловленную (темперамент и патологические изменения личности).

Темперамент. Характер. Способности.

Исторический анализ развития учения о темпераменте.

В пятом веке до нашей эры в Греции жил великий ученый Гиппократ, в роду которого было 17 поколений врачей. Опыт и наблюдательность помогли ему описать ныне всем известные типы людей: сангвиника, холерика, флегматика и меланхолика. Гиппократ (V–IV века до нашей эры) считал, что темпераменты людей объясняются различным соотношением видов жидкости в организме, тем, какая из них преобладает: кровь (по-латински «сангвис»), слизь (по-гречески «флегма»), красно-желтая желчь (по-гречески «холе») или черная желчь (по-гречески «мелайя холе»).

Четыре темперамента Гиппократ сравнивал с четырьмя стихиями: огонь, земля, вода, воздух. Гармония четырех стихий создает жизнь на земле, гармония четырех начал в человеке позволяет ему жить полноценной жизнью. Научную классификацию темпераментов дал великий русский физиолог Иван Павлов, развивший идеи Гиппократа. В основе того или иного темперамента лежит быстрота и характер уравновешенности нервных процессов возбуждения и торможения. «Греческий гений Гиппократ уловил в массе бесчисленных вариантов человеческого поведения капитальные черты», – писал он.

Темперамент – качество биологическое, врожденное, а не приобретенное. Темперамент определяет и обеспечивает скорость, силу и уравновешенность наших реакций. Он проявляется в мышлении, речи, манере общения. Но темперамент не влияет на интересы, успешность, интеллект, деловые качества.

И.П. Павлов экспериментально доказал, что темперамент зависит от особенностей высшей нервной деятельности, от соотношения характеристик ее основных процессов – возбуждения и торможения. При этом сила, подвижность и уравновешенность процессов нервной системы человека не всегда соответствуют динамическим особенностям его личности.

Темперамент – это психическое свойство личности, характеризующее динамические особенности психической деятельности, функционирования психических процессов человека, их силу, скорость возникновения и перестройки.

И.П. Павлов выделял четыре типа ВНД и в соответствии с этим четыре вида темперамента.

Безудержный. Процессы возбуждения и торможения сильные, подвижные, не уравновешены. Этому типу ВНД соответствует холерический темперамент.

Сильный. Процессы возбуждения и торможения сильные, однако, между ними существует равновесие. Этому типу ВНД соответствует сангвинический темперамент.

Инертный. Процессы возбуждения и торможения сильные, уравновешенные, но мало подвижные. Этому типу ВНД соответствует флегматический темперамент.

Слабый. Процессы возбуждения и торможения протекают слабо. Они мало подвижны, не уравновешены. Этот тип ВНД соответствует меланхолическому темпераменту.

Иной подход к определению темперамента предлагал С.Л. Рубинштейн, по мнению которого наиболее важными свойствами темперамента являются впечатлительность и импульсивность, которые включают в себя все вышеперечисленные параметры.

Психологическая характеристика основных типов темперамента.

Сангвиник – это живой, подвижный и очень продуктивный, когда у него есть интересное дело, человек. Он адаптивен в быстро меняющихся обстоятельствах, работоспособен, уравновешен, сообразителен, устойчив к стрессу, стремится к смене впечатлений. Неудачи и неприятности переживает сравнительно легко. Настроения сангвиника изменчивы, но с преобладанием чувства душевного равновесия, благополучия.

Холерик – чаще порывист, нетерпелив, быстр, психический темп переживаний быстрый. Отличается высокой реактивностью и активностью с преобладанием реактивности. Чаще неуравновешен, склонен к резкой смене настроений, эмоциональным вспышкам, а при недостаточной воспитанности – к вспыльчивости и резкости суждений, импульсивности действий. При высокой заинтересованности в деле способен к большой работоспособности и энергичности в действиях.

Флегматик – склонен к сдержанности и невозмутимости, спокойствию и уравновешенности, медлительности и неповоротливости. Внешне свои чувства, душевные состояния выражает лишь в исключительных случаях. Операции мыслительных действий замедленны, переключаемость психических функций невысокая, адаптивность низкая, включаемость в деятельность более длительная, чем у людей с другими темпераментами.

Меланхолик – это человек с пониженной активностью, с неустойчивым вниманием, легкораним, мнителен, болезненно реагирует на малейшие обиды, неуместные шутки, подначки, замкнут, склонен к глубоким переживаниям, болезненно чувствителен. По мнению К. К. Платонова, меланхоликам противопоказана деятельность летчика. И. П. Павлов считал, что это едва ли не самый несчастный среди других людей.

Следует учесть, что с точки зрения социальной полезности «плохих» людей по темпераменту не существует. Ведь темперамент не несет в себе социального содержания, это всегда конкретное динамическое проявление личности.

Темперамент является предпосылкой и основой личностных образований более высокого порядка, например, характера, развития способностей и др.

Психологический анализ характера человека.

Характер – система относительно устойчивых психических черт, качеств личности, ее психический склад, который определяет линию поведения человека и выражается в его отношениях к окружающему миру, деятельности, другим людям и самому себе.

В каждой черте характера выражаются отношения человека к конкретным обстоятельствам его жизни и деятельности, а индивидуальное своеобразие совокупности черт характера личности определяет индивидуально-типические способы ее реагирования (отношений и переживаний) на соответствующие ситуации, индивидуальное своеобразие способов и качеств действия и поведения личности в этих обстоятельствах.

Характер человека – это то, что определяет его типичные формы поведения и деятельности, его значимые поступки, а не случайные ситуативные реакции на те или иные обстоятельства. Характер – это своеобразный духовный строй жизни личности, одно из центральных психических свойств.

Основу характера составляют ведущие и устойчивые направленности личности, ее установки, потребности, побуждения, цели и интересы, системы ценностно-смысловых образований, взгляды и убеждения, в целом ее потребностно-мотивационная сфера. Физиологическую основу характера составляют динамические стереотипы, формирование которых у человека и есть с позиций физиологии высшей нервной деятельности формирование устойчивых базовых основ характера.

В характере выделяются также и инструментальные, исполнительские черты, придающие поведению и деятельности человека определенный стиль, манеру действий и поступков: умения, навыки, привычки, установки.

Особенности характера личности различают в зависимости от следующих устойчивых ее отношений:

а) к миру, окружающей действительности: характеры могут быть идейные и безыдейные. Человек с идейным характером имеет сложившуюся и устойчивую систему взглядов на окружающую его материальную и духовную, социальную и природную среду жизнедеятельности.

б) к труду, деятельности: у людей складываются деятельный или бездеятельный характер. При этом важно учитывать, что деятельные характеры могут быть целеустремленно и нецелеустремленно деятельными.

в) к другим людям: характеры бывают общительные и замкнутые. Замкнутость как черта характера в современных условиях коммуникативных связей – явление не совсем типичное. Что же касается общительности, то она может быть избирательной или беспринципной.

г) к себе: различают альтруистические и эгоистические характеры людей. Есть люди с достаточно выраженным эгоизмом, себялюбием, высоким самомнением и есть люди с достаточно выраженной альтруистической, гуманистической ориентацией. Есть люди с выраженным чувством гордости, собственного достоинства, уверенности в себе, а есть, наоборот, люди с приниженным чувством своего «Я», неуверенные в своих силах и испытывающие большие сомнения при принятии решений и их исполнении. У одних может преобладать индивидуалистическая ориентация в жизни, а у других, наоборот, – коллективистская;

д) к вещам, предметам, средствам деятельности: различают такие черты характера, как аккуратность–неряшливость, бережливость, мотовство и т. п.

Характеры различают также по силе (сильный и слабый) и устойчивости (устойчивый и неустойчивый). Степень выраженности силы и устойчивости (неустойчивости) характера у каждого человека своеобразна. В целом же целесообразно отметить, что сила характера проявляется в цельности и единстве составляющих его компонентов. Поступки и действия человека с сильным характером соответствуют его взглядам, позициям. Поведение такого человека можно более или менее точно предвидеть, в том числе и в нестандартных, экстремальных, стрессовых обстоятельствах. Человек с сильным характером может иметь и отрицательную направленность в своих действиях и поступках.

Устойчивость характера позволяет человеку проявлять целостность своей личности и соответствующим образом вести себя в условиях длительных перенапряжений и отрицательных воздействий социальной и природной среды.

Характеры различают и по чертам, качествам личности. Выделяют общие черты характера, в которых выражаются отношения человека к основным сферам его жизни и деятельности: профессиональные, нравственные, эстетические, политические и др. Например, коллективизм, дружелюбие, патриотизм, трудолюбие, лень, отзывчивость, эгоизм, замкнутость и т.д. В них выражается и своеобразие направленности личности. Конкретное сочетание общих черт характера у того или иного человека дает основание говорить о соответствующих типах характеров, типах личности.

Специфические черты характера обусловлены своеобразием развития основных сфер личности: интеллектуальной, эмоциональной и волевой. Соответственно и говорят об интеллектуальных, эмоциональных и волевых чертах характера. Например, к интеллектуальным чертам характера относятся любознательность, заинтересованность, аналитичность ума или, наоборот, тугодумие, инерционность мышления и др.; к эмоциональным чертам – впечатлительность, горячность, экспансивность, инертность, мнительность и др.; к волевым чертам – настойчивость, решительность, самообладание, самостоятельность, целеустремленность и др.

Направленность личности

Экстраверсия – преимущественная направленность личности на мир внешних обстоятельств, на других людей, их позиции, интересы и т.п. Интроверсия – направленность

на себя самого, явления субъективного мира, свои внутренние проблемы, интересы, переживания и т. п. А есть люди, у которых экстра- и интравертированность выражены в одинаковой либо с незначительной разницей степени (нормовертированный, амбовертированный тип).

Экстравертам свойственны общительность, высокая социальная и социально-психологическая адаптивность, инициативность, гибкость поведения, импульсивность, зависимость от групповых норм, правил, конформность, повышенная внушаемость, открытость. Они испытывают дискомфорт при одиночестве, любят бывать на виду, в компании, нуждаются в повышенном внимании окружающих, в позитивной оценке своих действий, поступков.

Интроверты склонны к замкнутости, необщительности, социальной пассивности, самоанализу, им трудно адаптироваться в социальной среде, они в большей степени ориентированы на себя, свои возможности, чем на обстоятельства и помощь других людей, проявляют большую самостоятельность в мыслях, суждениях, действиях и поступках.

Позже в отечественной психологии для обозначения локуса субъективного контроля (ЛК) стали использоваться и другие понятия. Интрапунитивный тип личности – для людей с внутренним типом ЛК, а люди с внешним ЛК были разделены на два типа: экстрапунитивный тип – те, кто связывают результаты своих действий, поступков с поведением и деятельностью других людей; импунитивный тип – считают, что определяющую роль в результатах их действий играют внешние объективные условия, обстоятельства, случай.

Одной из общих основ характера выступает темперамент, который определяет своеобразие динамических проявлений свойств характера. К числу таких характерологических особенностей личности относят:

- впечатлительность – степень воздействия на личность различных обстоятельств, время их сохранения в памяти и сила реакции на них;
- эмоциональность – скорость и глубина эмоциональной реакции человека на те или иные события, степень придания им особой значимости;
- импульсивность – степень несдержанности реакций человека на внешние воздействия, спонтанность их проявления;
- тревожность – частота возникновения беспокойства в связи с эмоциональными переживаниями: боязнь, страх, опасения и др.

Очевидно, что степень выраженности этих особенностей неодинакова у представителей того или иного темперамента. Так, например, высокая впечатлительность, тревожность в большей мере проявляются у меланхоликов, а эмоциональность – у холериков. У последних чаще, чем, например, у флегматиков и сангвиников, чертой характера становится импульсивность. У сангвиников и флегматиков нередко в достаточно выраженной и устойчивой форме проявляются впечатлительность, эмоциональность, тревожность.

Наряду с темпераментом, как физиологически обусловленным свойством личности, в психологии используются и другие биологически обусловленные объяснения характерологических особенностей людей.

Акцентуации характера.

Акцентуация характера – это чрезмерное усиление отдельных его черт, проявляющееся в избирательном отношении личности к определенному роду воздействиям при достаточной устойчивости к другим. Различные комбинации таких черт у человека создают тот или иной тип акцентуации характера. Знание этих типов, умение выявить их среди окружающих, коллег по работе может помочь специалисту в решении задач профессионального и личного плана.

Например, «слабыми местами» для так называемого гипертимного типа являются изоляция от людей, вынужденное безделье, однообразие, строгий режим. Все это для него может оказаться мощными психотравмирующими факторами. Для шизоидного типа акцентуации сильное психогенное воздействие оказывает необходимость быстро установить глубокие, неформальные, эмоциональные контакты с окружающими. Истероидный тип

болезненно воспринимает удары по его эгоцентрической позиции, невозможность быть в центре внимания, вызывать всеобщий интерес к себе.

В зависимости от степени развитости акцентуации характера могут быть скрытые и явные. Акцентуации характера обладают относительной устойчивостью и могут переходить друг в друга под воздействием различных обстоятельств, внешних факторов: семья, социальное окружение, профессиональная деятельность, учеба, спорт, состояние физического здоровья и т.п.

Существуют разные подходы к классификации типов акцентуации характера (К. Леонгард, А.Е. Личко, П.Б. Ганушкин, А.В. Петровский и др.).

Акцентуации характера часто бывают у подростков и юношей (50–80%). Такие акцентуации при взрослении часто теряют свою остроту, но с возрастом могут опять проявиться.

Характер существенно влияет на жизнь и деятельность человека, определяя линию его поведения. Влияния характера на жизнедеятельность человека становятся особенно резко выраженными, когда проявляются те или иные акцентуации характера.

В психологии не только описаны акцентуации характера, но и разработаны методики их выявления, диагностики.

Раскрывая и понимая своеобразие своего характера, его как положительные, так и отрицательные черты, человек может соответствующим образом программировать саморазвитие и профессиональное становление своей личности при обучении в вузе, осуществлении своей профессиональной деятельности. Познания в этой области могут помочь специалисту лучше ориентироваться в окружающей среде, успешнее осуществлять контактное взаимодействие с ней

2.3. Психическая регуляция поведения и деятельности

Под поведением в психологии принято понимать внешние проявления психической деятельности человека. К фактам поведения можно отнести:

- отдельные движения и жесты (например, поклон, кивок, сжимание руки);
- внешние проявления физиологических процессов, связанных с состоянием, деятельностью, общением людей (например, поза, мимика, взгляды, покраснение лица, дрожь и тому подобное);
- действия, которые имеют определенный смысл;
- поступки, которые имеют социальное значение и связаны с нормами поведения.

Поступок – действие, выполняя которое человек осознает его значение для других людей, то есть, его социальный смысл.

Деятельность – это динамическая система взаимодействия субъекта с миром. В процессе этого взаимодействия происходит возникновение психического образа и его воплощение в объекте, а также реализация субъектом своих отношений с окружающей реальностью.

Главной характеристикой деятельности является ее предметность. Под предметом имеется в виду не просто природный объект, а предмет культуры, в котором зафиксирован определенный общественно выработанный способ действия с ним. Этот способ воспроизводится всякий раз, когда осуществляется предметная деятельность. Другая характеристика деятельности – ее социальная, общественно-историческая природа. Самостоятельно открыть формы деятельности с предметами человек не может. Это делается с помощью других людей, которые демонстрируют образцы деятельности и включают человека в совместную деятельность. Переход от деятельности, разделенной между людьми и выполняемой во внешней (материальной) форме, к деятельности индивидуальной (внутренней) и составляет основное направление формирования психологических новообразований (знаний, умений, способностей, мотивов, установок и так далее).

Деятельность всегда носит опосредованный характер. В роли средств выступают орудия, материальные предметы, знаки, символы и общение с другими людьми. Осуществляя

любой акт деятельности, мы реализуем в нем определенное отношение к другим людям, если они даже реально и не присутствуют в момент совершения деятельности.

Человеческая деятельность всегда целенаправленна, подчинена цели как сознательно представляемому запланированному результату, достижению которого она служит. Цель направляет деятельность и корректирует ее ход.

Деятельность всегда носит продуктивный характер, то есть, ее результатом являются преобразования как во внешнем мире, так и в самом человеке: его знания, мотивы, способности. В зависимости от того, какие изменения играют главную роль или имеют наибольший удельный вес, выделяются разные типы деятельности: трудовая, познавательная, коммуникативная и другие.

Психология малых групп и коллективов

Понятие малой группы в психологии.

Малая группа – это любое количество лиц, находящихся во взаимодействии друг с другом, при котором каждый член группы получает некоторое впечатление или восприятие каждого другого члена группы (Р. Бейлз).

Под малой социальной группой целесообразно понимать контактную общность людей (до 40 человек), связанных единством жизни и деятельности по месту, времени, а в отдельных случаях и единством целей, потребностей, общих норм, правил, способов деятельности.

Известный отечественный социальный психолог Б.Ф. Поршнев главной психологической характеристикой социальной группы считал наличие в ней Мы-чувства, поскольку оно позволяет дифференцировать одну общность людей от другой.

Основными характеристиками группы являются: ее композиция (состав), структура, групповые проблемы (динамические социально-психологические процессы), групповые нормы и ценности, систему санкций в группе.

Малые социальные группы различаются:

- а) по способу существования: как условные и реальные, лабораторные и естественные;
- б) по способу возникновения: стихийно складывающиеся (неформальные) и специально создающиеся (формальные) для решения определенных задач;
- в) по характеру контактности: непосредственно (первичные) и опосредованно (вторичные) контактные группы;
- г) по содержанию деятельности: профессионально-деловые, учебные, бытовые, самодеятельно-творческие и др.;
- д) по характеру социальной ориентированности: социально-полезные или асоциальные группы;
- е) по уровню развития: диффузные группы, группы-кооперации, корпорации, коллективы;
- ж) по степени принятия личностью групповых норм и включенности ее в групповые отношения: группы членства и референтные группы.

Для социальной психологии малая группа представляет интерес как носитель групповой, массовой психики, как система психологических связей и отношений, психических регуляторов, норм, правил поведения и деятельности людей.

Психика группы – это реальное сознание людей данной общности, характеризующееся конкретным содержанием (нравственным, эстетическим, политическим, профессиональным, правовым и др.), направленностью, уровнем функционирования (от апатии, безразличия до энтузиазма), действенностью; это сложная совокупность внутри групповых социально-психологических процессов и явлений.

Социально-психологические процессы в малых группах.

Социально-психологические процессы и явления в малых группах – понятие собирательное. Оно служит для обозначения разнообразных форм существования группового сознания (психики), социально-психологического поведения и проявления членами группы

своей индивидуальности (лидерство, подчинение, стиль общения, самоутверждения и др.), механизмов взаимодействия людей и воздействия на них группового и общественного сознания (психическое заражение, подражание, внушение, убеждение, принуждение и др.).

Функции социально-психологических феноменов разнообразны. Одни преимущественно осуществляют целеполагание группового поведения, деятельности группы (групповые потребности, интересы, установки), другие – главным образом выполняют функцию побуждения (настроения, мнения, традиции и др.). Социальные привычки, навыки групповых действий, обычаи, ритуалы преимущественно обеспечивают исполнение действий, поведение членов группы. В целом социально-психологические феномены выполняют и функцию познания действительности и ориентирования в ней.

Существуют разные подходы к выделению феноменов групповой психики и их классификации.

По влиянию на сплочение данной группы, на тенденции ее развития социально-психологические процессы и явления разделяют на интегрирующие социальную группу, способствующие ее сплочению, единению (общие потребности, интересы, цели, мнения, суждения, настроения, традиции и т.п.) и приводящие к дифференциации социальной группы (лидерство, самоутверждение, конфликты и т.п.).

По степени устойчивости различают статические, динамические и статико-динамические, социально-психологические процессы и явления.

По влиянию на деятельность социальной группы и ее членов: побудительные и исполнительные процессы и явления.

По тому, кто выступает носителем групповых процессов и явлений, различают:

а) массовидные социально-психологические процессы и явления, характеризующие группу в целом (общие для группы потребности, интересы, мнения, настроение, паника, мода, морально-психологическая атмосфера и др.);

б) процессы и явления, характеризующие социально-психологические особенности поведения личности в социальной группе (самоутверждение, лидерство, подчинение, сотрудничество, конформизм, нонконформизм, эмпатийность, ригоризм и т.п.);

в) социально-психологические процессы и явления, характеризующие взаимодействие людей в социальной группе (социальная перцепция, взаимопонимание, аттракция, состязательность, конфликтность и др.).

г) социально-психологические процессы и явления, выступающие формой существования группового сознания, психики, и социально-психологические процессы и явления, которые как бы нейтральны по отношению к содержанию и направленности групповой психики: убеждение, внушение, психическое заражение, подражание, принуждение, групповое мышление и др. Все это социально-психологические механизмы взаимовлияния людей в группе.

Что же касается специфики психики социальной группы, коллектива, то она определяется в первую очередь ее группообразующими признаками: для группы подростков – подростковый возраст, спортивного коллектива – вид спортивной деятельности, студенческой группы – учебная деятельность и возраст, этнической группы – общность этнических признаков, политической организации – организационно-идеологической основы, воинского коллектива – воинская деятельность и ее специфика (военно-морской флот, авиация, сухопутные войска, артиллерия и т. п.).

Коллектив – это контактная общность людей, объединенных единством общественно полезной деятельности, организации и коллективистической психологии.

Основные признаки социальной группы, дающие основание считать ее коллективом:

1. общественно полезная цель деятельности людей данной общности;
2. контактность (как непосредственная, так и опосредованная);
3. наличие организации, субординации отношений, единого и авторитетного для всех членов группы руководства;

4. определенный уровень развития коллективистической психологии – психологии взаимного понимания, сотрудничества, помощи, поддержки и взаимной требовательности, ответственности.

Во многих видах современной профессиональной деятельности коллектив становится основным ее субъектом. Особенно это относится к использованию современной техники, многим видам спортивной, воинской и другой деятельности.

Коллектив выступает своеобразным социальным и социально-психологическим полем, полигоном для соответствующей самореализации и самоутверждения личности, удовлетворения многих значимых для нее потребностей.

Коллективу присущи общие психологические черты (параметры), к числу которых в первую очередь относятся:

- достаточный уровень профессиональной подготовленности, работанности, слаженности совместных действий;
- нравственная воспитанность, проявляющаяся в подлинно коллективистических взаимоотношениях членов коллектива;
- высокая организованность, дисциплинированность, управляемость социальной группы;
- достаточный уровень политической, правовой, в целом социальной зрелости членов коллектива;
- морально-психологический климат, создающий для каждого члена коллектива ощущение личной свободы, защищенности, уверенности, психологической комфортности.

При вхождении молодого сотрудника в трудовой коллектив характер и успешность разрешения возникающих проблем во многом зависят от того, как он настроен на принятие сложившихся в коллективе норм, правил, ценностей, как проявляет себя (активно или пассивно), какова мотивация его профессиональной деятельности.

Социальный феномен власти в коллективе.

В социальной группе, производственном, трудовом коллективе складываются различные структуры связей и отношений людей. Их знание позволяет специалисту, руководителю лучше ориентироваться в реальных взаимоотношениях в коллективе, малой группе.

Структура социальной власти в коллективе включают в себя два вида, две подструктуры властных отношений: руководство и лидерство.

Руководство – это официальная, формальная, социальная, административная система властных отношений. Это основанная на власти, правовых и административных нормах и правилах система регулирования поведения и деятельности прежде всего в профессиональной сфере членов коллектива со стороны соответствующих руководителей.

Руководители наделяются соответствующими вышестоящими органами (часто без согласия, а порой и вопреки желанию членов коллектива) правом планирования, регулирования, контроля и оценки поведения и деятельности членов коллектива. Руководитель имеет право использовать меры поощрения и принуждения, другие санкции по отношению к сотрудникам в интересах решения производственных, воспитательных и других задач. При руководстве люди вынужденно утрачивают часть своих свобод для реализации тех или иных своих потребностей (в получении заработной платы, квалификации, образования и т.п.).

Лидерство – это неофициальная, неформальная, психологическая, основанная на психологических преимуществах лидера система властных отношений.

При лидерстве люди без принуждения признают человека лидером, добровольно отдают ему часть своих свобод, наделяют его системой властных полномочий. Такая система властных отношений нередко складывается стихийно (хотя есть и другие способы, например, выборы), спонтанно.

Эти две системы властных отношений в коллективе могут иметь разную степень согласованности между собой, совпадения. Успешность решения производственных и других

задач в коллективе, создания в нем благоприятной для сотрудников морально-психологической атмосферы находится в прямой зависимости от степени адекватности социальной, официальной и психологической, неофициальной системы властных отношений.

В психологии выделяют следующие основные стили руководства, поведения и деятельности в зависимости от преимущественной ориентированности человека, руководителя:

- деловой стиль – решение профессиональных и других поставленных задач;
- коммуникативный стиль – преимущественное взаимодействие с сотрудниками, другими людьми.

В зависимости от характера такого взаимодействия различают стили: командный, административный, авторитарный; коллегиальный, совещательный, демократический, либеральный, попустительский, анархический;

эгоистический стиль – преимущественное решение своих личных проблем материального, карьерного и другого характера.

Доминирование любого из названных стилей в поведении и деятельности человека свидетельствует о ригидности, шаблонности, стереотипности личности, ее недостаточной адаптивности. Выделяется также гибкий стиль, когда человек в зависимости от обстоятельств, решаемых задач может и использует тот или иной из вышеназванных стилей. Это характеризует достаточно адаптивную, гибкую, нестереотипную личность.

Одной из характеристик и форм проявления групповой, коллективной психики выступает общее мнение. Оно оказывает существенное влияние на процесс вхождения молодого специалиста в трудовой коллектив. И потому важно знать специфику этого социально-психологического феномена, особенности его возникновения, формирования и развития.

Групповое, коллективное мнение – это совокупное суждение и отношение членов коллектива (всех или их значительной части) к событиям и фактам действительности в жизни коллектива и его отдельных членов, к их поведению и деятельности.

Наиболее динамичной формой проявления групповой, коллективной психики являются общие, групповые настроения. Это общие эмоциональные состояния, эмоциональный настрой коллектива, та или иная степень единочувствия, совокупность сопереживаний людей, овладевших коллективом (либо значительной его частью) в тот или иной момент или отрезок времени.

Интегративной характеристикой и формой проявления групповой, коллективной психики выступает морально-психологическое состояние (атмосфера) группы.

Морально-психологическое состояние коллектива – это обусловленное влиянием социальных, групповых, деятельностных и других факторов относительно устойчивое и ограниченное по времени состояние мобилизованности и настроенности психики членов коллектива; та или иная степень реализации, актуализации и проявления духовных возможностей коллектива; определенный функциональный настрой психики людей в конкретных обстоятельствах жизни и деятельности, реально действующие духовные силы людей как фактор успешности действий и поведения.

Морально-психологическое состояние имеет свою психологическую структуру, основными компонентами которой выступают умонастроения, эмоциональные и волевые состояния. Оно характеризуется конкретным содержанием (профессиональным, нравственным, политическим, эстетическим и др.): направленностью, уровнем функционирования (от апатии до энтузиазма), степенью общности для данного коллектива, прочностью, надежностью.

Одной из интегральных характеристик групповой, коллективной психики выступает сплоченность как та или иная степень ценностно-ориентационного единства группы. Сплоченность – это степень единомыслия, единочувствования и единодействия членов группы, коллектива, степень принятия ими соответствующих норм, правил, ценностей, отношений и т.п. Это степень единства членов коллектива, социальной группы на основе

общности их потребностей, интересов, отношений, оценочных суждений, целей деятельности, взаимоотношений, подлинного коллективизма при решении профессиональных и других задач групповой жизни и деятельности. Степень единства может быть от полного согласования, совпадения до полного рассогласования.

Межгрупповые отношения и взаимодействия.

Межгрупповые отношения (в психологии) – совокупность социально-психологических явлений, характеризующих субъективное отражение (восприятие) многообразных связей, возникающих между социальными группами, а также обусловленный ими способ взаимодействия групп. Специфика межгруппового восприятия, объектом и субъектом которого являются социальные группы, заключается:

1. в объединении индивидуальных представлений в некоторое целое, качественно отличное от составляющих его элементов;
2. в длительном и недостаточно гибком формировании межгрупповых представлений, обладающих устойчивостью к внешним влияниям;
3. в схематизации и упрощении возможного диапазона сторон восприятия другой группы. В целом межгрупповые представления отличаются ярко-эмоциональной окрашенностью, резко выраженной оценочной направленностью, а потому весьма уязвимы в том, что касается их истинности, точности и адекватности.

Отличительной особенностью межгрупповых отношений является субъективность, пристрастность межгруппового восприятия и оценивания, которая проявляется в таких феноменах, как стереотипы и предрассудки (Майерс Д., 1997).

Исследования, посвященные психологии межгрупповых отношений, можно объединить в рамках основных подходов (Агеев В.С., 1990). Т. Адорно показал, что враждебное отношение к представителям других этнических групп связано с определенным набором психологических качеств, характерных для так называемой авторитарной личности:

- установка на неукоснительное почитание внутригрупповых авторитетов;
- чрезмерная озабоченность вопросами статуса и власти;
- стереотипность суждений и оценок;
- нетерпимость к неопределенности;
- склонность подчиняться людям, наделенным властью;
- нетерпимость к тем, кто находится на более низком статусном уровне.

И. Берковитц продемонстрировал в своих исследованиях феномен генерализации агрессии: демонстрация испытуемым фильмов со сценами жестокости приводит к усилению проявлений агрессивности в отношении представителей других групп, сходных с теми, кто выступал в роли источника фрустрации или был жертвой демонстрируемых актов жестокости.

М. Шериф в полевых экспериментах показал, что ситуация конкурентного взаимодействия, в основе которого лежит объективный конфликт интересов, приводит к усилению проявлений межгрупповой агрессии и враждебности и одновременному усилению внутригрупповой сплоченности.

Экспериментальные исследования феномена внутригруппового фаворитизма (тенденции оказывать предпочтение своей группе в противовес интересам другой), проведенные Тэджфелом и Д. Тернером, показали, что одного только факта распределения испытуемых на группы, сходные по какому-либо малозначимому признаку, достаточно для того, чтобы индивиды демонстрировали более позитивные установки по отношению к тем, кто, по их мнению, входил в одну группу с ними, и более негативные установки по отношению к тем, кто входил в другую группу.

Внутригрупповой фаворитизм – тенденция оказывать предпочтение своей группе в противовес интересам другой.

Внешнегрупповая дискриминация – тенденция к установлению различий в оценках «своей» и «чужой» группы в пользу «своей».

Теория социальной идентичности Г. Тэджфела и Д. Тернера объясняет феномены внутригруппового фаворитизма и внешнегрупповой дискриминации (тенденции к установлению различий в оценках «своей» и «чужой» группы, как правило, в пользу «своей» группы) как результат серии когнитивных процессов, связанных с установлением сходства и различий между представителями различных социальных групп: социальной категоризации, социальной идентификации и социального сравнения.

Социальная категоризация – это когнитивный процесс упорядочения индивидом своего социального окружения путем распределения социальных объектов (в том числе окружающих людей и себя самого) по группам (категориям), имеющим сходство по значимым для индивида критериям. Социальная идентификация – это процесс отнесения индивидом себя к тем или иным социальным категориям, субъективное переживание им своей групповой социальной принадлежности. Социальное сравнение – это процесс соотнесения качественных признаков различных социальных групп, результатом которого является установление различий между ними, т. е. межгрупповая дифференциация.

Внутригрупповой фаворитизм и внешнегрупповая дискриминация являются заключительным звеном в серии когнитивных процессов, их неизбежность диктуется потребностью личности в позитивной социальной идентичности, необходимой для поддержания позитивного образа «Я».

2.4. Психология деятельности и общения

Одной из самых главных особенностей человека является то, что он способен трудиться, а любой вид труда является деятельностью.

Деятельность – это динамическая система взаимодействия субъекта с миром. В процессе этого взаимодействия происходит возникновение психического образа и его воплощение в объекте, а также реализация субъектом своих отношений с окружающей реальностью. Любой простейший акт деятельности является формой проявления активности субъекта, а это означает, что любая деятельность имеет побудительные причины и направлена на достижение определенных результатов.

Побудительными причинами деятельности человека являются мотивы – совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих направленность деятельности. Именно мотив, побуждая к деятельности, определяет ее направленность, т. е. определяет ее цели и задачи.

Цель – это осознанный образ предвосхищенного результата, на достижение которого направлено действие человека. Целью может быть какой-либо предмет, явление или определенное действие.

Задача – это заданная в определенных условиях (например, в проблемной ситуации) цель деятельности, которая должна быть достигнута путем преобразования этих условий согласно определенной процедуре.

Любая задача всегда включает в себя следующее: требования, или цель, которой надо достичь; условия, т. е. известный компонент постановки задачи; искомое – неизвестное, которое надо найти, чтобы достигнуть цели. Задачей может быть конкретная цель, которой надо достичь.

Однако в сложных видах деятельности чаще всего задачи выступают как частные цели, без достижения которых нельзя достичь главной цели. Например, для того чтобы овладеть какой-либо специальностью, человек должен вначале изучить ее теоретические аспекты, т. е. решить определенные учебные задачи, а затем реализовать эти знания на практике и получить практические навыки, т. е. решить ряд задач практической деятельности.

Однако можно обобщить и выделить свойственные всем людям основные виды деятельности. Они будут соответствовать общим потребностям, которые можно обнаружить практически у всех без исключения людей, а точнее – тем видам социальной человеческой

активности, в которые неизбежно включается каждый человек в процессе своего индивидуального развития. Такими видами деятельности являются игра, учение и труд.

Виды деятельности.

Игра – это особый вид деятельности, результатом которого не становится производство какого-либо материального или идеального продукта. Чаще всего игры имеют характер развлечения, преследуют цель получения отдыха. Существует несколько типов игр: индивидуальные и групповые, предметные и сюжетные, ролевые и игры с правилами.

Индивидуальные игры представляют собой род деятельности, когда игрой занят один человек, групповые – включают несколько индивидов.

Предметные игры связаны с включением в игровую деятельность человека каких-либо предметов. Сюжетные игры разворачиваются по определенному сценарию, воспроизводя его в основных деталях.

Ролевые игры допускают поведение человека, ограниченное определенной ролью, которую в игре он берет на себя. Наконец, игры с правилами регулируются определенной системой правил поведения их участников. Бывают и смешанные типы игр: предметно-ролевые, сюжетно-ролевые, сюжетные игры с правилами и т. п. Отношения, складывающиеся между людьми в игре, как правило, носят искусственный характер в том смысле слова, что окружающими они не принимаются всерьез и не являются осознанием для выводов о человеке. Игровое поведение и игровые отношения мало влияют на реальные взаимоотношения людей, по крайней мере среди взрослых. Тем не менее игры имеют большое значение в жизни людей. Для детей игры имеют по преимуществу развивающее значение. У взрослых игра не является ведущим видом деятельности, а служит средством общения и разрядки.

Еще один вид деятельности – это учение.

Учение выступает как вид деятельности, целью которого является приобретение человеком знаний, умений и навыков. Учение может быть организованным и осуществляться в специальных образовательных учреждениях. Оно может быть не организованным и происходить попутно, в других видах деятельности как их побочный, дополнительный результат. У взрослых людей учение может приобретать характер самообразования. Особенности учебной деятельности состоят в том, что она непосредственно служит средством психологического развития индивида.

Особое место в системе человеческой деятельности занимает труд. Благодаря труду человек стал тем, кто он есть. Благодаря труду человек построил современное общество, создал предметы материальной и духовной культуры, преобразовал условия своей жизни таким образом, что открыл для себя перспективы дальнейшего, практически неограниченного развития. С трудом прежде всего связано создание и совершенствование орудий труда. Они, в свою очередь, явились фактором повышения производительности труда, развития науки, промышленного производства, технического и художественного творчества.

Деятельность человека – это весьма сложное и многообразное явление. В осуществлении деятельности задействованы все компоненты иерархической структуры человека: физиологический, психический и социальный.

Принципы психологической теории деятельности:

1. Сознание не может рассматриваться как замкнутое в самом себе: оно должно проявляться в деятельности (принцип «размывания» круга сознания).
2. Поведение нельзя рассматривать в отрыве от сознания человека (принцип единства сознания и поведения).
3. Деятельность – это активный, целенаправленный процесс (принцип активности).
4. Действия человека предметны; их цели носят социальный характер (принцип предметной человеческой деятельности и принцип ее социальной обусловленности).

Таким образом, мы можем сделать несколько выводов.

Во-первых, психика и деятельность человека неразрывно связаны между собой, поэтому изучение психики и исследование закономерностей ее развития целесообразно строить на принципах деятельностного подхода.

Во-вторых, деятельность, которой занимается человек, в значительной степени определяет развитие его мотивов и жизненных ценностей, определяющих общую направленность субъекта. Следовательно, особые виды деятельности влияют на закономерности психического развития человека.

Общение как межличностный процесс.

Общение – это многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями современной деятельности.

Социально-ориентированное (лекция, доклад, ораторская речь, телевыступление)

Личностно-ориентированное (деловое или личное взаимоотношение)

Содержание общения – информация, которая в межиндивидуальных контактах передается от одного живого существа другому.

Цель общения – средства удовлетворения социальных, культурных, творческих, познавательных, эстетических и многих других потребностей.

Средства общения – способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, которая передается в процессе общения от одного существа к другому.

Процесс общения (коммуникации).

1. акт общения, коммуникации, в котором участвуют сами коммуниканты, общающиеся.

2. действие (общение) (говорить, жестикулировать, слушать).

3. канал связи (визуально-вербальному, слухо-словесный, двигательнo-осязательной).

Структура общения. Включает три взаимосвязанные стороны: коммуникативную, интерактивную и перцептивную.

Вербальные и невербальные средства общения

Общение, будучи сложным социально-психологическим процессом взаимопонимания между людьми, осуществляется по следующим основным каналам: речевой (вербальный – от латинского слова устный, словесный) и неречевой (невербальный) каналы общения. Речь как средство общения одновременно выступает и как источник информации, и как способ воздействия на собеседника.

Вербальные средства общения. Речь – это психический процесс использования языка с целью обмена информацией, общения и решения других задач. Речь человека развивается и проявляется в единстве с мышлением. Содержание и форма речи человека зависят от его профессии, опыта, темперамента, характера, способностей, интересов, состояний и т. д. С помощью речи люди общаются между собой, передают знания, оказывают влияние друг на друга, воздействуют на себя.

В речевой деятельности специалиста можно выделить речь устную и письменную, внутреннюю и внешнюю, диалогическую и монологическую, обыденную и профессиональную, подготовленную и неподготовленную.

Устная речь делится, в свою очередь, на диалогическую и монологическую.

Диалогическая речь имеет место в беседе. Наличие контакта с собеседником помогает опустить отдельные моменты в речи. Выражение лица, глаз, интонация, жесты, паузы, ударения – все это позволяет понимать друг друга с полуслова.

Монологическая речь – выступление одного человека (лекция, доклад). Здесь непосредственный контакт слабее. Монологическая речь требует больших знаний, общей культуры, владения собой, точных описаний, определений, умелого оперирования сравнением и т.д.

Проявление и использование устной речи (главным образом диалогической) в повседневном общении получило название речи общения.

В структуру речевого общения входят:

1. Значение и смысл слов, фраз («Разум человека проявляется в ясности его речи»). Играет важную роль точность употребления слова, его выразительность и доступность, правильность построения фразы и ее доходчивость, правильность произношения звуков, слов, выразительность и смысл интонации.

2. Речевые звуковые явления: темп речи (быстрый, средний, замедленный), модуляция высоты голоса (плавная, резкая), тональность голоса (высокая, низкая), ритм (равномерный, прерывистый), тембр (раскатистый, хриплый, скрипучий), интонация, дикция речи.

3. Выразительные качества голоса: характерные специфические звуки, возникающие при общении: смех, хмыканье, плач, шепот, вздохи и др.; разделительные звуки – это кашель; нулевые звуки – паузы, а также звуки назализации – «хм-хм», «э-э-э» и др.

Невербальные средства общения изучают следующие науки:

1. Кинестетика изучает внешние проявления человеческих чувств и эмоций; мимика изучает движение мышц лица, жестика исследует жестовые движения отдельных частей тела, пантомимика изучает моторику всего тела позы, осанку, поклоны, походку.

2. Таксика изучает прикосновение в ситуации общения: рукопожатие, поцелуи, прикосновения, поглаживание, отталкивание и пр.

3. Проксемика исследует расположение людей в пространстве при общении.

Обратная связь в общении – это сообщение, адресованное другому человеку, о том, как я его воспринимаю, что чувствую в связи с нашими отношениями, какие чувства вызывает у меня его поведение.

Умение слушать – это составная и не менее важная, чем говорение, часть общения.

Психическая регуляция деятельности человека.

Эмоции и чувства человека.

В психологической литературе и обыденной жизни наряду с понятием чувства нередко употребляются и другие – эмоции. Под эмоциями понимают внешние формы проявления, выражения чувств.

В зависимости от того, что выступает предметом потребностей и интересов человека, источником его переживаний, в психологии различают:

- эмоции как исходные, первичные, простые (элементарные) переживания, связанные с удовлетворением или неудовлетворением потребностей организма (в пище, отдыхе, самосохранении, защите от холода или жажды и т. п.), а также как формы проявления более сложных эмоциональных состояний – чувств;

- чувства рассматривают как более сложные, преимущественно социально обусловленные и присущие только человеку переживания: чувства любви, ненависти, дружбы, коллективизма, ответственности, чувства вины, одиночества, застенчивости и т.п.

Чувства – это специфически человеческие переживания, возникающие на основе удовлетворения (неудовлетворения) потребностей человека как личности (потребности в общении, познании, эстетические, политические, профессиональные и др.).

По направленности чувства могут быть положительные (радость, уверенность, оптимизм и т.п.) и отрицательные (угнетенность, страх, неуверенность и т.п.).

По форме проявления различают:

- настроения – небольшой силы кратковременные или относительно длительно функционирующие эмоциональные состояния человека;

- аффекты – большой силы кратковременные чувства, вспышки чувств (гнев, ненависть, панический страх и т.п.). Они характеризуются значительными изменениями в сознании, нарушением волевого контроля и т.д.

- страсти – сильные, глубокие, длительные и устойчивые переживания человека. Страсть, направленная на общественно важные цели, обогащает личность, ведет к выдающимся достижениям, подвигам. Безмерная любовь к науке, технике, искусству – это тоже проявление страсти.

Высшие чувства.

К морально-политическим чувствам относятся: любовь к своей Родине, ненависть к врагам, коллективизм, положительное эмоциональное отношение к труду, честь, достоинство, стыд, совесть и др. Эти чувства наиболее тесно связаны с мировоззрением, с политическими и нравственными убеждениями и взглядами, с представлениями о своей Родине.

В жизни человека известное место занимают правовые чувства, в которых выражается переживание личностью своего отношения к поступкам и действиям, регулируемым различными нормами права. Высокоразвитые правовые чувства выступают существенным мотивом, побуждающим человека к активному исполнению правовых предписаний и удерживающим его от правонарушений.

Интеллектуальные чувства возникают в процессе познавательной деятельности человека и обуславливаются этой деятельностью. В них выражается отношение человека к мыслям, как истинным, так и ложным, понятным или непонятным, вызывающим недоумение.

Эстетические чувства возникают у человека в связи с удовлетворением или неудовлетворением его эстетических потребностей.

Выделяют также чувства: профессиональные, семейно-бытовые, религиозные и др.

Успешность любой профессиональной деятельности во многом зависит от воспитания у специалиста адекватных потребностям профессиональной деятельности чувств и эмоциональных состояний: любви к профессии, своей специальности, уверенности, коллективизма, любознательности, чести, личного достоинства и др.

Характеристика волевых процессов.

Воля – это психические процессы человека, обеспечивающие его поведение и деятельность при возникновении трудностей на пути к достижению осознанно поставленных целей.

Основными признаками волевых (произвольных) действий являются:

- целеполагание (в отличие от непроизвольных, импульсивных действий);
- преодоление внутренних (борьба мотивов) и внешних трудностей.

В психической деятельности воля выполняет две взаимосвязанные функции: активизирующую и тормозящую. Воля – это способность контролировать свою деятельность и активно направлять ее на достижение своих целей. Она представляет особую форму не только умения чего-либо добиться, но и умения отказаться от чего-либо, когда это нужно. Воля обеспечивает переход от познания и переживаний человека к практической деятельности, к изменению действительности в связи с потребностями, намерениями, интересами человека. С помощью воли человек организует деятельность и управляет своим поведением.

В ряде случаев волевая деятельность связана с принятием решений, определяющих жизненный путь человека, выявляющих его общественное лицо, раскрывающих его моральный облик. Поэтому в осуществление таких волевых действий вовлечен весь человек как сознательно действующая личность.

Волевое действие включает в себя несколько этапов.

Подготовительный этап. Волевой акт начинается с возникновения побуждения и постановки цели. Кроме этого, волевое действие предваряется еще и обсуждением цели действия, и борьбой мотивов, принятием решения, планированием действий, средств и способов их осуществления.

В результате борьбы мотивов человек принимает решение, что проявляется в ограничении одних побуждений от других и в окончательном оформлении цели деятельности, иногда совсем не совпадающей с первоначальной. Процесс принятия решения выступает как особая стадия волевого действия, требующая не только максимальной осознанности, но и решительности, ответственности личности. С принятием решения наступает разрядка. Она заключается в спаде напряжения, сопровождавшего борьбу мотивов.

Основной этап – самый важный в волевом акте. Это исполнение принятого решения. В волевом действии оно сопряжено с преодолением самых значительных объективных (внешних) и субъективных (внутренних) трудностей.

К внешним трудностям относятся препятствия, которые не зависят от действующего человека: затруднения в работе, сопротивление других людей, разного рода помехи и т.д. К внутренним относятся трудности личного порядка, зависящие от физического и психического состояния человека (например, отсутствие знаний, опыта, столкновение укоренившихся старых и нарождающихся новых привычек, борьба сложившихся в прошлом отрицательных представлений, желаний, стремлений и чувств: совести, стыда, долга). Этот этап характеризуется напряжением сил, направленных на преодоление противоположно направленных мотивов и мобилизацию сил. В большинстве случаев внешние и внутренние трудности проявляются в единстве.

Заключительный этап. Его содержанием является анализ и оценка волевого действия и его результатов. На этом этапе происходит спад общего напряжения, появляется чувство удовлетворения или неудовлетворения в зависимости от результатов действия и их оценки.

Воля – это прижизненно сформированная характеристика психики человека. Воля имеет условно-рефлекторную природу и выступает результатом суммарной деятельности всей коры головного мозга.

Воля человека проявляется в разнообразных личностных качествах, волевых чертах.

Целеустремленность – способность личности подчинить свою деятельность и поведение общественно значимым целям.

Решительность – это волевое качество человека, благодаря которому он способен своевременно принимать обоснованные решения и без излишних колебаний выполнять их.

Энергичность и настойчивость – черты, в которых проявляется степень волевой активности человека. Как правило, люди энергичные бывают и настойчивыми. Настойчивые люди способны к длительному и неослабному напряжению энергии.

Выдержка и самообладание – способность человека сдерживать психическую и физическую активность, мешающую достижению.

Исполнительность – волевое качество, заключающееся в активности, старательном, систематическом и своевременном выполнении распоряжений и решений начальников. Исполнительность тесно связана с инициативностью.

Инициативность – способность человека включать творчество в выполнение своих обязанностей. Инициативность противоположна инертности, равнодушию и безразличному отношению к делу.

Смелость и храбрость выражаются в готовности человека бороться и преодолевать опасности. Храбрость проявляется только в борьбе с врагами, в бою. Храбрый человек может поддаваться порыву, допустить безрассудство. Смелость – это способность человека целенаправленно действовать в условиях риска, опасности и проявляется в различных обстоятельствах не только военного времени.

Самостоятельность личности проявляется в действиях, совершаемых в силу твердого убеждения в правильности своего поведения. Самостоятельность предполагает уверенность в своих силах, критичность ума, настойчивость в достижении цели, способность взять на себя ответственность за совершаемые действия.

Дисциплинированность – это сплав личностных черт, обеспечивающих точное и неуклонное подчинение своих действий и поступков правилам и требованиям законов, нравственных норм.

В воспитании воли большую роль играют два обстоятельства:

1. формирование мотивов волевого поведения;
2. накопление опыта волевых действий, поведения.

Воспитание воли – это длительный, целенаправленный процесс, опирающийся на систему внешних воздействий и самовоспитание личности.

2.5. Психолого-педагогическое содержание и методологические основания федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС)

Введение федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) привело к изменению содержания и методологического основания образования, превратив его по существу в образование психолого-педагогическое. ФГОСы созданы на серьезной научной и научно-методологической базе – культурно-деятельностном подходе к развитию человека. С учетом установок этого подхода выстроена личностно-ориентированная развивающая модель начальной школы, которая будет совершенствоваться на других ступенях обучения. Процесс обучения и воспитания учащихся рассматривается как система условий, обеспечивающих развитие детей. Под развитием понимается формирование не только предметных, но и так называемые надпредметных и личностных компетенций.

Сущность системно-деятельностного подхода, определяющего содержание ФГОС

В основе нового Стандарта лежит системно-деятельностный подход, концептуально базирующийся на обеспечении соответствия учебной деятельности обучающихся их возрасту и индивидуальным особенностям:

1. Системно-деятельностный подход предполагает:

- переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся;
- ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования;
- признание решающей роли содержания образования и способов организации образовательной деятельности и учебного сотрудничества в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся; учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения.

2. Системно-деятельностный подход обеспечивает:

- достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования;
- создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности.

3. Стандарт определяет также 3 типа результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования: личностных, метапредметных и предметных:

- к личностным результатам обучающихся относятся готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности;
- к метапредметным результатам обучающихся относятся приобретенные ими универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметные понятия;
- к предметным результатам обучающихся относятся приобретенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также система основополагающих элементов научного знания, лежащая в основе современной научной картины мира.

4. Программа формирования универсальных учебных действий (УУД) на ступени начального общего образования (далее – программа формирования универсальных учебных действий):

- конкретизирует требования Стандарта к личностным и метапредметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, дополняет традиционное содержание образовательно-воспитательных программ и служит основой разработки примерных учебных программ;
- направлена на обеспечение системно-деятельностного подхода, положенного в основу Стандарта, и призвана способствовать развитию системы универсальных учебных действий, выступающей как инвариантная основа образовательного процесса и обеспечивающей школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

5. Из текста Стандарта и примерной программы развития универсальных учебных действий вытекает, что одной из главных целей образования является не передача учебной информации в виде ЗУНов, но формирование умения самостоятельно учиться, развитие значимых для этого компетенций, достижение заявленных образовательных результатов – предметных, мета-предметных и личностных.

Все это оказывается важным в процессе реализации системно-деятельностного подхода, т. е. построения учебной деятельности учащегося. При этом целенаправленно происходит формирование универсальных учебных действий не вне работы с предметным содержанием, а, напротив, в условиях адресно-организованной работы с ним.

Использование деятельностных технологий при реализации ФГОС

ФГОС предполагает тотальный переход российской системы образования в начальной школе от традиционной модели обучения к обучению, построенному по типу учебной деятельности учащихся. До введения нового стандарта деятельностный подход к обучению в школе в отечественном образовании был представлен по существу только одной системой обучения – системой развивающего обучения (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), уравненной в правах с традиционной системой обучения и возникшей в системе образования РФ в начале 90-х годов на волне создания вариативного образования.

Технология поэтапного формирования умственных действий.

Технология поэтапного формирования умственных действий разработана на основе соответствующей теории П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, Н.Ф. Талызиной и др.:

- знания, умения и навыки не могут быть усвоены и сохранены вне деятельности человека;

- в ходе практической деятельности у человека формируется ориентировочная основа как система представлений о цели, плане и средствах осуществления действия.

Технология развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова:

- формирование теоретического сознания и мышления, усвоение учебного знания на уровне научных понятий;

- акцент на формирование способов умственных действий;
- воспроизведение в учебной деятельности детей логики научного познания;
- ученики должны уметь делать содержательные обобщения -конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение изучаемого объекта в системе частных знаний о нем, удерживаемых в таком единстве, которое обеспечивает мысленные переходы от частного к всеобщему и обратно;

- овладение новыми средствами учебной деятельности в виде знаковых моделей.

Дидактическая система развивающего обучения Л.В. Занкова.

- развитие личности ребенка;
- высокий уровень общего развития личности;
- развитие всей личности, создание основы для всестороннего гармонического развития;
- целью обучения является СУД (способ умственных действий), а не ЗУН.

Интегративная технология развивающего обучения Л.Г. Петерсон (технология системно-деятельностной педагогики).

- воспитание у подрастающего поколения готовности к саморазвитию;
- формирование мышления через обучение деятельности, умению адаптироваться внутри определенной системы относительно принятых в ней норм (самоопределению), осознанно строить свою деятельность по достижению цели (самореализации) и оценивать собственную деятельность и ее результаты (рефлексии);
- формирование системы общечеловеческих ценностей и ее проявлений в личностных качествах;
- формирование картины мира, адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы.

Из всех существующих отечественных технологий технология развивающего обучения является одной из наиболее признанных.

Технология проектного обучения.

Технология проектного обучения является одним из вариантов практической реализации идеи продуктивного обучения. Продуктивное обучение (в отличие от традиционной практики обучения) характеризуется тем, что образовательный процесс имеет на выходе индивидуальный опыт продуктивной деятельности.

В основе данной технологии лежат идеи Д. Дьюи об организации учебной деятельности по решению практических задач, взятых из повседневной жизни. Превращение ученика в субъекта учебной деятельности, развитие его познавательных возможностей и потребностей. Целью продуктивного обучения является не усвоение суммы знаний и не прохождение образовательных программ, а реальное использование, развитие и обогащение собственного опыта учащихся и их представлений о мире. Каждый ребенок должен иметь возможность реальной деятельности (для старших школьников – работы), в которой он может не только проявить свою индивидуальность, но и обогатить ее.

Деятельностные технологии в обучении средней и старшей ступеней обучения:

- проектные;
- исследовательские;
- дискуссионные;
- педагогика сотрудничества;
- учебных проблемных ситуаций;
- проблемного диалога;
- обучение смысловому чтению;
- ИКТ-технологии.

Роль педагога-психолога образования в решении задач реализации ФГОС

ФГОС меняет требования к результатам освоения основных образовательных программ, требования к их структуре и содержанию, к условиям их реализации. Наряду с высоким уровнем знаний не менее важной задачей обучения является проблема социализации школьников. Перед педагогами-психологами образования возникают новые задачи:

- вместе с учителем разработать такую систему оценки качества образования, которая отвечала бы новому Стандарту. Это уже не может быть простая оценка знаний учащихся по определенным предметам – оценивать придется формирование надпредметных и личностных компетенций;
- оценить уровень формирования этих компетенций также в совместном сотрудничестве с учителем;
- вместе с учителем он должен будет отслеживать формирование надпредметных компетенций учащихся, их личностное развитие и в итоге – уровень их социализации;
- совместно с педагогом и другими взрослыми именно педагог- психолог обеспечивает контроль за развитием учащихся, дает оценку комфортности образовательной среды, уровню ее безопасности для детей.

Новые образовательные стандарты существенно меняют «расстановку сил» всех участников образовательного процесса. Психолог из второстепенного участника должен превратиться в ключевую фигуру. Педагоги, которые работали в ЗУНовской парадигме, занимаясь в основном тренировкой детей, сейчас будут переходить к парадигме развивающей, которая предполагает, в первую очередь, всестороннее развитие ребенка. В рамках этой новой парадигмы психолог становится фигурой, равновеликой фигуре учителя.

Занимая одну из ключевых позиций в образовательном учреждении, педагог-психолог получает новые обязанности:

- отвечает за измерение результатов обучения, то есть, в частности, за определение уровня формирования компетенций учащихся;
- отвечает за учет особенностей развития каждого ребенка в процессе обучения, соответствие этого процесса его индивидуальным возможностям. В том числе в условиях организации инклюзивных процессов в образовании;
- владеет соответствующими компетенциями построения индивидуальных образовательных траекторий, (знать, как построить эту работу и распределить ответственность между различными участниками образовательного процесса).

Введение новых образовательных стандартов требует модернизации системы управления школой: важное место в образовательном процессе должно занимать психическое здоровье учащихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Новые стандарты меняют всю образовательную ситуацию в школе, ставя на первое место применение психологических знаний в организации процесса обучения и воспитания. Поэтому деятельность педагога-психолога становится ключевым элементом всего образовательного процесса.

Психологическое сопровождение педагога, который будет способен реализовывать принципиально новые профессиональные задачи

Целью психологического сопровождения педагога является обеспечение психологической поддержки инновационной деятельности и развитие психологической готовности педагога к инновационной деятельности. Важной задачей психолога становится содействие в создании условий для того, чтобы педагоги захотели что-то изменять в своей работе.

Под психологической готовностью педагога к инновационной деятельности понимается сформированность рефлексивно-аналитических и деятельностно-практических навыков и умений. Психологическая готовность к инновационной деятельности – целостный психологический феномен, представляющий единство когнитивного (знание инноваций, способов их применения и пр.), аффективного (положительное отношение к педагогическим инновациям, эмпатия, преобладание положительных эмоций в профессиональной деятельности и пр.) и деятельностного компонентов. Основной характеристикой психологической готовности к инновациям в педагогической деятельности является креативность, высокая ответственность и творческая активность.

Психологическая компетентность учителя начальных классов, которому придется участвовать в реализации основной образовательной программы для начальной школы:

- понимать психологическую терминологию и понятия, используемые в тексте Стандарта и программы развития учебных действий, что предполагает существенное знакомство не только с общей, возрастной и педагогической психологией, но и детальным пониманием сути теорий и концепций в этих научных дисциплинах.
- профессиональные задачи, стоящие перед учителем начальных классов, отнюдь не сводятся к знанию общих закономерностей формирования и развития учащегося в ходе учебной деятельности, формальному пониманию того, что обучение ведет за собой развитие. Проблема заключается в том, что учитель начальной школы все это должен уметь делать практически, так как главным «конструктором» развития метапредметных и личностных компетенций является именно он. И не понимая по существу связь умственного и личностного развития с обучением, решить эту задачу практически невозможно.

- иметь опыт передачи деятельностного содержания и технологии – умение организовать в классе обучение, построенное по типу учебной деятельности. (анализ опыта обучения учителей в начальной школе, реализованного на схожих теоретических основаниях – в системе развивающего обучения (РО)).

Другими словами – педагог должен знать и глубоко понимать детскую психологию, владеть в совершенстве технологиями деятельностного обучения должен научиться выстраивать взаимодействие с учащимися и учащимися между собой как совместную учебную деятельность, уметь управлять этой сложной коллективно-распределенной формой организации учебной работы.

Содержание и организация психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного пространства в условиях введения (реализации) федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС)

В Приложении к письму Минобразования России от 27.06.03 № 28-51-513/16 «МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования» обозначено, что психолого-педагогическое сопровождение:

- «...является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации...»

- «...Это предполагает, что специалист по психолого-педагогическому сопровождению не только владеет методиками диагностики, консультирования, коррекции, но обладает способностью к системному анализу проблемных ситуаций, программированию и планированию деятельности, направленной на их разрешение, организацию в этих целях участников образовательного процесса (ребенок, сверстники, родители, педагоги, администрация) ...».

Основой системы психолого-педагогического сопровождения является единство требований, предъявляемых к ребенку в школе, семье, обществе, а эффективность деятельности педагога-психолога в системе психолого-педагогического сопровождения зависит от совпадения целей и задач, решаемых психологической и методической службами школы, взаимодействия с административным звеном.

Психолого-педагогическое сопровождение предполагает целостный, и непрерывный комплекс мер, предусматривающий реализацию адекватных форм, методов, приемов взаимодействия всех участников образовательного процесса.

В ходе психологического сопровождения решаются следующие задачи:

- систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психологического развития в процессе школьного обучения;
- формирование у обучающихся способности к самопознанию, саморазвитию и самоопределению;
- создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении.

Функции психологической службы образовательного учреждения в связи с введением ФГОС.

Введение новых ФГОС и связанных с ними изменения в системе школьного образования определяют ряд новых функций психологической службы образовательного учреждения. Прежде всего, это касается включения в качестве результатов образования универсальных учебных действий. Необходимость измерения метапредметных и личностных компетенций требует создания системы диагностики результатов образовательного процесса, а технологии формирования и измерения указанных компетенций становятся основным предметом деятельности школьного психолога. В связи с этим должны быть решены следующие задачи:

- определен комплекс наиболее эффективных методов развития личностных и надпредметных умений, а также психических функций, обеспечивающих формирование предметных учебных действий;

- отобраны валидные и надежные методики оценки сформированности личностных и надпредметных умений, а также психологического анализа структуры учебной деятельности у учащихся, испытывающих трудности в обучении;

- определены направления деятельности, их приоритетность и временная организация в соответствии с спецификой условий работы психолога;

- выстроена система взаимодействия с педагогами образовательного учреждения, направленная на развитие личностных и надпредметных умений в учебной и внеучебной деятельности, оценку уровня их сформированности, предупреждение и преодоление трудностей в обучении, профилактику и коррекцию девиантного поведения, сохранение и укрепление психологического и физического здоровья учащихся.

Важнейшим условием эффективности работы службы в условиях введения ФГОС является правильное понимание специалистами и педагогами существа их профессионального взаимодействия. Взаимодополняемость позиций специалистов службы и педагога, их тесное сотрудничество на всех стадиях следует рассматривать как необходимое условие плодотворной работы по введению ФГОС.

Задачи педагога-психолога в условиях введения ФГОС

В условиях введения ФГОС педагог-психолог решает следующие задачи:

- создает систему психологического сопровождения введения стандартов в образовательный процесс;

- разрабатывает критерии и методы оценивая сформированность метапредметных и личностных компетенций;

- обеспечивает контроль за развитием учащихся; учет особенностей развития каждого ребенка в процессе обучения, соответствие этого процесса его индивидуальным возможностям;

- дает оценку комфортности образовательной среды, уровню ее безопасности для детей;

- - принимает участие в разработке основной образовательной программы и активно участвует в её реализации;

- проводит психологическое проектирование, экспертизу и мониторинг условий и результатов образовательной деятельности;

- участвует в диагностике сформированности универсальных учебных действий, достижения планируемых личностных и метапредметных результатов обучения;

- прогнозирует социальные риски образовательного процесса, проводит профилактическую работу;

- оказывает качественную психолого-педагогическую и социальную помощь всем участникам образовательного процесса;

- ведет психологическое просвещение педагогов и родителей в вопросах формирования метапредметных и личностных компетенций.

- взаимодействует с участниками образовательного процесса для выстраивания индивидуальных образовательных траектории детей и образовательной, развивающей траектории образовательного учреждения.

Технологии в деятельности психолога образования, которые обеспечивают решение задач реализации ФГОС

В качестве примера используемых технологий психолого-педагогического сопровождения в отношении решаемых задач могут быть рассмотрены следующие:

- моделирование и проектирование (образовательного пространства, образовательных маршрутов, индивидуальных траекторий развития);

- экспертиза (оценка соответствия образовательной среды – образовательных программ, учебных пособий, образовательных маршрутов – поставленным развивающим и

воспитательным задачам, возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся, уровню психологической компетентности);

- мониторинг (исследование развивающего характера и безопасности образовательной среды; психологический анализ урока; преодоление психолого-педагогических проблем участников образовательного процесса, в том числе диагностика сформированности УУД);

- консилиум (как совместная педагогическая рефлексия решения задач индивидуальной стратегии сопровождения ребенка, определение конкретных путей их решения в условиях специализированного обучения и т.д.);

- тьюторство (проектирование зоны ближайшего развития, работа с личным интересом (потребностью) учащегося, формирование творческих компетентностей и т.д.);

- адресность (определение характера проблемы; поиск специалиста, способного решить проблему; содействие в установлении контакта со специалистом; подготовка сопроводительной документации; отслеживание результатов взаимодействия);

- информационные технологии (сетевое взаимодействие, веб-сайт ОУ, интерактивные системы информирования, мультимедийные презентации в просветительской и консультативной деятельности, компьютерная психодиагностика).

2.6. Функционально-динамическая парадигма ПАД

Данный подход, являясь более современным и совершенным, базируется на следующем основном положении: деятельность в силу своей исключительной сложности не может основываться и не основывается на каком-либо одном («унитарном») компоненте, например действии. Она предполагает необходимость нескольких качественно разнородных психологических компонентов - своих «единиц». Они закономерно взаимосвязаны и образуют целостную психологическую структуру деятельности. Эта структура динамична, а ее функционирование - это и есть процесс деятельности.

Следует учитывать, что функционально-динамический и структурно-морфологический подходы не исключают друг друга и не антагонистичны. Они, скорее, дополняют друг друга, поскольку второй из них является, по существу, развитием и углублением первого (хотя в то же время и выступает его частичным «отрицанием»).

Согласно функционально-динамическому подходу психологическую структуру любой деятельности образует устойчивый, постоянный набор ее основных компонентов. Все они объективно необходимы для реализации деятельности, а их совокупность обозначается понятием инвариантной психологической структуры деятельности. Правда, в разных психологических концепциях они обозначаются по-разному. Так, Б.Ф. Ломов использует понятие «основные составляющие» деятельности; В.Д. Шадриков - понятие «блок» психологической системы деятельности.

Основные компоненты структуры деятельности - мотивация, целеобразование, информационная основа деятельности, антиципирование (прогнозирование) ее результатов, принятие решения, планирование, программирование, контроль, коррекция, а также оперативный образ объекта деятельности, система индивидуальных качеств субъекта и совокупность исполнительских действий. Взятые в своей статике, т.е. в тех структурных психологических образованиях, которые их обеспечивают, эти компоненты являются основными «кирпичиками» деятельности. Но взятые в их динамике - функционировании - они же выступают основными регулятивными процессами реализации деятельности.

Все основные, указанные выше структурные компоненты деятельности представлены в реальной деятельности в виде организованной и скоординированной целостности, т.е. в таком виде, который является оптимальным с точки зрения достижения целей деятельности. Цель, интегрируя все компоненты деятельности, переводит их в так называемый «режим взаимодействия» (П.К. Анохин) в плане ее достижения. Тем самым совокупность основных компонентов деятельности предстает уже не только как их определенная структура, но и как

целостная система. Для ее обозначения в психологии сложилось понятие психологической системы деятельности (ПСД). ПСД определяется как целостное единство психических структур субъекта и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность; они организованы в плане выполнения функций конкретной деятельности (рис. 1).

Любая ПСД формируется на базе индивидуальных качеств субъекта деятельности путем их построения, переструктурирования исходя из мотивов, целей и условий деятельности. «Человек, - указывает В.Д. Шадриков, - во всем многообразии его потребностей, интересов, мировоззрений, убеждений, установок, жизненного опыта; особенностей отдельных психических функций; нейродинамических качеств; свойств личности является исходной структурой, на основе которой формируется психологическая система».

Процесс формирования ПСД обозначается понятием «системо-генез». В ходе данного процесса определяется компонентный состав системы, устанавливаются функциональные взаимосвязи между компонентами и отдельные компоненты развиваются в плане обеспечения достижения цели.

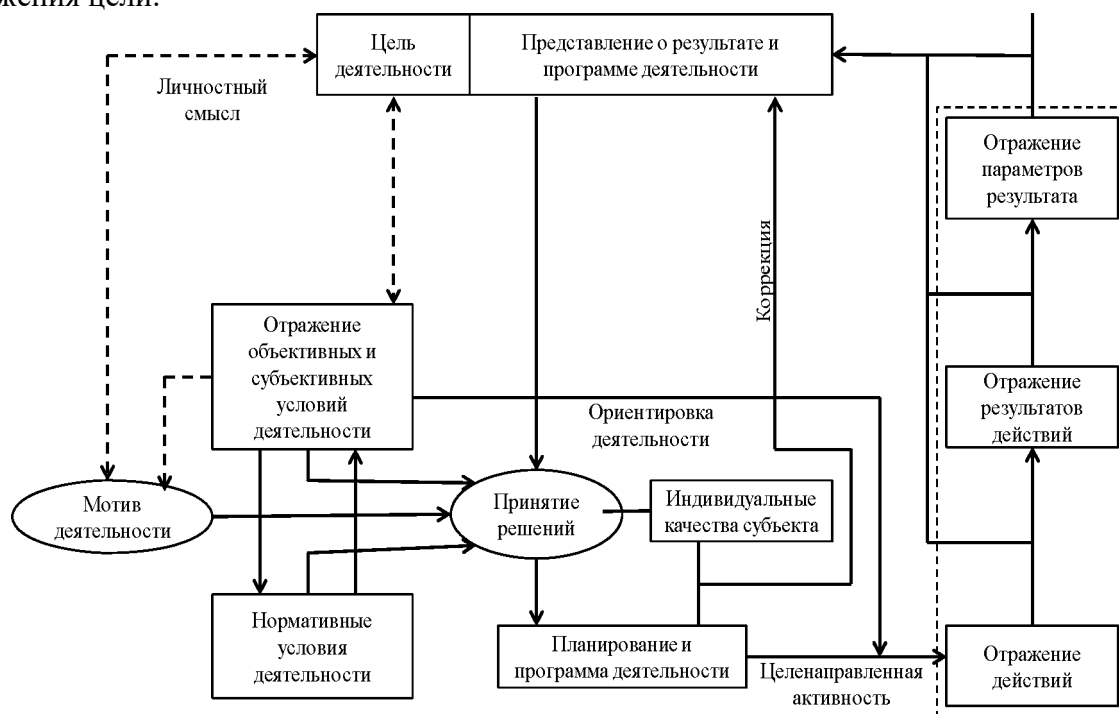


Рис.1. Психологическая система деятельности

Важнейшим исходным и базовым компонентом деятельности является мотивация. Она реализует по отношению к деятельности как собственно побудительные, так и регулятивные функции; стимулирует и организует всю систему деятельности. Совокупность мотивов объединяется в понятие «мотивационная сфера личности».

В роли мотиваторов деятельности могут выступать самые различные психологические образования - потребности, интересы, установки, побуждения, стремления, влечения, социальные роли, ценности, личностные диспозиции и др.

Мотивация всегда представлена в деятельности не абстрактно, а конкретно, т.е. в соотношении с целями деятельности. В результате соотношения мотивов деятельности с ее целями формируется важнейшее психологическое образование деятельности - личностный смысл. Существует также понятие вектора «мотив - цель», уподобленного своеобразному «стержню», на основании которого организуется вся система деятельности. Под целеобразованием понимается процесс формирования цели деятельности и конкретизации на подцели отдельных действий.

Цель является идеальной формой представления результатов деятельности. Это идеальная форма будущего результата складывается у человека с начала осуществления

деятельности и в дальнейшем оказывает определяющее влияние на все ее содержание. Цель рассматривается в психологии в качестве системообразующего фактора деятельности. Это означает, что именно цель определяет собой содержание, структуру и динамику (временную организацию) деятельности.

Под информационной основой деятельности (ИОД) понимается совокупность информационных признаков, характеризующих предметные и субъективные условия деятельности, позволяющие организовать ее в соответствии с ее целями и мотивами.

Эффективность профессиональной деятельности во многом определяется адекватностью, точностью и полнотой информационной основы деятельности. Рассматривая вопрос о содержании ИОД, В.Д. Шадриков указывает, что в психологическую систему деятельности входят те психические свойства субъекта, которые позволяют точно, своевременно и адекватно воспринять физический носитель профессионально важной информации (психофизические качества), психические свойства, способствующие установлению прагматической значимости тех или иных сигналов (интеллектуальные качества) и обеспечивающие процесс когнитивного научения, а также сами знания, являющиеся результатом этого научения.

Прогнозирование тесно связано с целеобразованием, поскольку формулировка (или выбор) целей всегда опирается на прогноз будущих событий, а также антиципируемых изменений объекта и условий деятельности. С психологической точки зрения процесс прогнозирования базируется на фундаментальной способности человека к предвосхищению - антиципации будущего.

Следующий базовый компонент - принятие решения - занимает в структуре деятельности центральное, иерархически главное положение. Основная функция принятия решения - снятие (или уменьшение) прагматической неопределенности и определение способов действия в конкретных ситуациях. Это своего рода «мост» от фазы ориентировки в деятельностных ситуациях к фазе построения и осуществления исполнительских действий. Процессы принятия решения оказывают наиболее сильное, определяющее влияние как на результативные параметры деятельности, так и ее процессуальные особенности.

Процесс планирования направлен на конкретизацию вырабатываемых субъектом решений и определения программы деятельности. Различают три основных вида (уровня сложности) планирования: «работа по ориентирам», «работа по образцам» и планирование с учетом предполагаемых изменений условий, в том числе и вероятного возникновения новых событий и факторов деятельности.

Содержание процесса планирования имеет в своей основе определенную последовательность нескольких основных этапов. Они составляют временную структуру планирования: 1. Общая ориентировка в ситуации, определение основных трудностей для достижения стоящих перед субъектом целей. 2. Выработка ряда альтернативных вариантов выхода из сложившейся ситуации. 3. Сравнительный анализ этих вариантов, «взвешивание» их преимуществ и недостатков, а также определение «цены», которой потребует реализация каждого из них. 4. Собственно выбор того или иного варианта, максимизирующего вероятность достижения целей деятельности. 5. Конкретизация и детализация этого варианта и разработка «технологии» его осуществления. 6. Реализация плана. 7. Оценка эффективности; внесение в случае необходимости коррекции при несовпадении реально достигнутых результатов с исходными.

Два следующих функциональных компонента («блока») системы деятельности - контроль и коррекция - тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Контроль реально представлен в деятельности в основном как самоконтроль, состоит в сопоставлении идеальной формы антиципированных результатов деятельности (конечных и промежуточных) с реально достигаемыми результатами. Если между эталонами и реально получаемыми результатами нет значимых рассогласований, то деятельность и (или) действие считаются выполненными, происходит переход к следующим деятельностным циклам. Если же такое рассогласование обнаруживается субъектом, то возникает необходимость в коррекции полученного результата.

Коррекция производится, таким образом, на основе получения «обратной связи» - информации о достигаемых результатах, а мера ее представленности определяется степенью расхождения между антиципируемыми и реальными результатами. Благодаря процессам контроля, самоконтроля и коррекции общая структура деятельности приобретает не линейный, а замкнутый, «кольцеобразный» характер, что обеспечивает ее адаптивность, гибкость, способность к перестройкам при изменении внешних и внутренних условий.

Таким образом, проанализировав современные подходы к ПАД, мы пришли к выводу, что всесторонний анализ и изучение деятельности возможны в рамках функционально-динамического подхода.

Основные положения в рамках данного подхода:

1. Деятельность в силу своей исключительной сложности основывается на нескольких качественно разнородных психологических компонентах - «единицах». Они закономерно взаимосвязаны и образуют целостную психологическую структуру деятельности.

2. Совокупность основных компонентов деятельности предстает как целостная система - психологическая система деятельности (ПСД).

3. В структуру деятельности включены следующие компоненты:

- мотивация;
- целеобразование;
- информационная основа деятельности;
- антиципирование (прогнозирование) результатов;
- принятие решения;
- планирование (включает оценку эффективности);
- контроль;
- коррекция;
- оперативный образ объекта деятельности;
- система индивидуальных качеств субъекта;
- совокупность исполнительских действий.

Процесс формирования ПСД обозначается понятием «системо-генез».

2.7. Теоретические основы изучения психологических особенностей профессионально-педагогической деятельности преподавателя

Педагогическая деятельность относится к очень сложным видам человеческой деятельности. Но что именно делает педагог - большинство людей не совсем понимают, ограничиваясь указаниями на внешние, видимые характеристики его деятельности.

Общепсихологическая структура деятельности представлена в работах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, В.А. Сластенина, Б.Н. Теплова, В.Д. Шадрикова и др.

Многие направления исследований деятельности в психологии основываются на универсальном определении деятельности как единства цели, средств и результата, представленного в процессуальной форме. Структура деятельности, согласно теории А.Н. Леонтьева, представлена такими ее составляющими, как собственно деятельность, действия и операции.

А.М. Волков, Ю.В. Микадзе, Г.Н. Солнцева включают в структуру механизма регуляции деятельности следующие компоненты: когнитивный (его содержание - результат отражения внешней реальности в совокупности её свойств), операциональный (содержание - совокупность схем организации поведения), интенциональный (содержание - отражение потребности, выполняющее функцию инициации и направления активности), индивидуальный опыт, который сохраняет и закрепляет результаты активного взаимодействия с внешним миром.

Профессиональная деятельность преподавателя направлена на подготовку кадров и требует от педагога большой политической и жизненной зрелости, разнообразных качеств,

знаний, навыков, умений, творчества. По своему характеру это преимущественно умственная деятельность, протекающая в условиях вузовского порядка и дисциплины. Основное содержание деятельности преподавателя сводится к выполнению им следующих функций:

а) обучающего - преподаватель передает знания, стимулирует студентов к действиям, ведущим к усвоению учебного материала, формирует навыки, умения;

б) воспитателя - преподаватель призван воспитывать высокие идейно-нравственные, профессиональные и психологические качества у студентов, заботиться о всестороннем развитии их личностей;

в) ученого в области преподаваемой дисциплины - преподаватель не только знаток своего предмета, он проводит научные исследования, обогащающие новыми фактами и выводами читаемый им курс;

г) организатора занятий и самостоятельной работы студентов - преподаватель поддерживает порядок и дисциплину на занятиях, стимулирует, контролирует и оценивает работу обучаемых, назначает консультации и т.д.

Одно из направлений изучения личности преподавателя связано с проблемой индивидуального стиля педагогической деятельности. Изучение индивидуального стиля деятельности ведется в нескольких направлениях: теоретический анализ индивидуального стиля деятельности (В.С. Мерлин, Е.А. Климов и др.); закономерности формирования индивидуального стиля (Е.А. Климов, Л. А. Вяткина, Н.И. Петрова, А.Я. Никонова и др.); закономерности детерминации индивидуального стиля свойствами нервной системы и темперамента (В.С. Мерлин, Е.А. Климов, М.Р. Щукин, Я. Стреляу, Н.И. Петрова, А.Я. Никонова и др.); выделение параметров индивидуального стиля деятельности (В.П. Мерлинкин, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, З.Н. Вяткина, В.А. Толочек и др.).

Впервые понятие «стиль» использовал А. Адлер (1927) для объяснения индивидуального своеобразия жизненного пути личности. Он рассматривал его как совокупность особенностей поведения человека, способствующих компенсации его индивидуальных дефектов.

В отечественной психологии понятие «стиль» применяется для понимания взаимоотношения объективных требований деятельности и свойств личности (В. С. Мерлин).

Индивидуальный стиль есть индивидуально-своеобразная система психологических средств (ориентировочных, исполнительных и контрольных операций), к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей типологически обусловленной индивидуальности с внешними условиями деятельности.

Индивидуальный стиль - это характерное для данного учителя устойчивое сочетание задач, средств и способов педагогической деятельности и общения, а также более частные особенности, такие, например, как ритм работы, определяемый психофизиологическими особенностями и прошлым опытом. Учитель имеет право на реализацию своей индивидуальности в работе, при этом главным аргументом в пользу его индивидуальной манеры будет умственное и личностное развитие его учеников. Оптимальный индивидуальный стиль обеспечивает наибольший результат при минимальных затратах сил и времени. Поскольку индивидуальный стиль определяется соотношением задач и способов деятельности, то он может меняться.

Были выделены следующие функции индивидуальных стилей: 1) системообразующая (В.С. Мерлин), 2) регулирующая (Б.П. Бояринцев), 3) приспособительная (В.В. Белоус).

Индивидуальный стиль деятельности учителя изучался по следующим направлениям;

- особенности учителей и индивидуальный стиль педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, К.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.);

- индивидуальный стиль общения (А. А. Бодалев, Н.Ф. Маслова, Т.М. Тихолаз, Ф.М. Юсупов); зависимость особенностей индивидуального стиля педагогической деятельности от типа высшей нервной деятельности учителя

- уровни педагогической деятельности, которые могут быть использованы при анализе индивидуального стиля

- типология индивидуального стиля педагогической деятельности учителей на основе их содержательных и динамических характеристик с учетом результативности педагогической деятельности (А.К. Маркова, А.Я. Никонова);
- роль личностных свойств в становлении элементов индивидуального стиля педагогической деятельности (Г.С. Полякова);
- регулирование индивидуального стиля деятельности на уроке (Р.С. Рахматулина);
- психическая регуляция педагогической деятельности учителя- мастера (А. Л. Журавлев).

З.Н. Вяткина разработала типологию индивидуального стиля в соответствии с четырехкомпонентной структурой педагогической деятельности. Она выделила три индивидуальных стиля деятельности учителя: организаторско-коммуникативный, конструктивно-организаторский и конструктивно-коммуникативный.

Н.И. Петрова, изучая динамические особенности учителя в классе, особенности приемов организации класса, особенности организации опроса, выделила «подвижный» и «инертный» типы учителей и описала соответствующие индивидуальные стили.

Важным аспектом изучения индивидуального стиля является исследование педагогического общения. В психолого-педагогических исследованиях эта проблема получила широкое освещение.

На основании индивидуально-типологических особенностей взаимодействия педагога с учащимися были выделены следующие стили педагогического общения: совместное творчество, дружеское расположение, заигрывание, устрашение, дистанция, менторский стиль (И.М. Юсупов).

Было установлено, что личность учителя целостно включена в регуляцию педагогическим общением: 90 % личностных свойств связаны с объективно-психологическими проявлениями общения. Среди них черты, характеризующие все основные сферы личности: морально-нравственную, интеллектуальную, коммуникативную, эмоционально-волевою (О.В. Дашкевич, Т.М. Тихолаз).

Согласно концепции А.К. Марковой, труд учителя рассматривается как единство педагогической деятельности, педагогического общения и личностных особенностей учителя. Эти три стороны взаимосвязаны, объединены едиными глобальными задачами воспитания и обучения учащихся. Вместе с тем эти аспекты труда учителя не повторяются, не дублируют друг друга, они вступают в сложные диалектические отношения друг с другом, каждая из сторон труда учителя в процессе его работы выступает то предпосылкой, то средством, то результатом развития.

В.Г. Асеев, Л.И. Божович, В.Э. Чудновский и другие придают особое значение мотивам, связанным с направленностью личности. Для анализа мотивации важное значение имеет перспективное целеполагание, свойственное развитым формам деятельности и сознания человека; положительное влияние далекой перспективы на результаты деятельности подчеркивали В.Г. Асеев, С.Л. Рубинштейн, О.В Дашкевич, В. А. Зобков .

В исследовании психологической структуры механизмов отношения студентов к деятельности В. А. Зобков показал, что показатели, характеризующие объективные проявления отношения студентов к учебной деятельности, находятся в тесной положительной корреляционной связи и регулируются единым психорегулирующим механизмом. К нему он отнес перспективное целеполагание, самооценку, интеллектуальные особенности учащихся, активацию психомоторных операций. Влияние особенностей нервной системы и темперамента на отношение к деятельности опосредовано самооценочными показателями. Установлен факт непосредственного влияния интеллектуальной сферы личности на отношение к деятельности. По В.А. Зобкову, самооценочный компонент отношения занимает одну из ведущих позиций в общей структурной схеме отношения и, имея непосредственную связь с объективными характеристиками отношения к деятельности, активно участвует в психорегуляции деятельности.

Как известно, глубина и прочность получаемых слушателями знаний зависят от многих факторов, главным из которых является хорошо поставленная и организованная, четко планируемая и постоянно контролируемая методическая работа каждого преподавателя. Нельзя совершенствовать учебный процесс и добиваться хороших знаний обучаемых, не улучшая методическую работу, не придавая ей первостепенного значения.

Все мероприятия, проводимые по плану методической работы, так или иначе осуществляются в интересах преподавателя и учебного занятия. Преподаватель во всех случаях выступает ведущей фигурой, а аудитория (класс) - полем его творческой деятельности.

Качество обучения и воспитания в вузе зависит прежде всего от состава преподавателей, так как какую бы дисциплину ни преподавал педагог, он активно воздействует на обучаемых, способствует формированию у них определенной системы взглядов, понятий, мышления. И это воздействие тем сильнее, чем образованнее и воспитаннее сам педагог, чем больше его вклад в науку. Но мало обладать необходимыми знаниями и умениями, нужны еще навыки и стремление организовать на научной основе свой труд и труд обучаемых. Виды преподавательской деятельности

Работа преподавателя СПО должна быть тщательно спланирована, поскольку ее объем весьма значителен, а видов деятельности много. Подсчитано, что преподавательская деятельность в вузе включает более 80 видов работ, выполняемых практически ежегодно в определенной последовательности, предусматриваемой учебным планом и расписаниями занятий со слушателями. Основной вид деятельности преподавателя - учебная работа, куда входят:

- проведение всех видов классно-аудиторных занятий (лекций, семинаров, групповых упражнений, практических занятий, лабораторных практикумов);
- оценка учебной работы слушателей в течение семестра (контрольные работы, домашние задания, прием коллоквиумов, контрольные собеседования, внутрисеместровые проверки и аттестование);
- проведение экзаменов с оценкой знаний слушателей;
- руководство производственной (войсковой) практикой и стажировкой, оценка отчетов установленных типов и участие в итоговых оценочных мероприятиях;
- руководство курсовым и дипломным проектированием (в качестве руководителя, консультанта, рецензента);
- проведение консультаций, индивидуальных собеседований;
- участие в подготовке адъюнктов в качестве руководителя, консультанта, оппонента диссертационных работ; работа в приемных комиссиях;
- руководство научно-исследовательской, рационализаторской и изобретательской работой слушателей.

Подготовка к текущим занятиям

1. Учебные занятия в аудиториях и классах.
2. Консультации.
3. Проверка домашних заданий, контрольных работ.
4. Курсовое и дипломное проектирование.
5. Прием экзаменов и зачетов.
6. Совершенствование лекторского мастерства.

Методическая работа

1. Разработка (переработка) учебных программ, тематических планов изучения учебных дисциплин и другой учебно-методической документации;
2. Подготовка к чтению лекций и проведение других видов занятий, разработка (переработка) лекций, содержания и планов других видов занятий, а также планов семинаров;
3. Разработка и подготовка к изданию учебно-методических материалов для проведения занятий (описаний лабораторных работ, заданий для контрольных работ и т.п.);

4. Разработка дидактических и раздаточных материалов (обучающих и контролирующих программ, сценариев), учебно-наглядных пособий (плакатов, схем, стендов, макетов, диапособий и т.п.);

5. Разработка методических указаний по курсовым и дипломным работам (проектам) и производственной практике и стажировке;

6. Участие в научно-методических конференциях, сборах, совещаниях, семинарах, межкафедральных заседаниях и заседаниях кафедр, предметно-методических комиссий, инструкторско-методических, показательных, открытых и пробных занятиях;

7. Разработка и анализ мероприятий по оценке и результатам учебы;

8. Участие в работе коллектива преподавателей по данному предмету (руководство группой преподавателей).

Обобщение и пропаганда передового опыта.

Научно-исследовательская и литературная работа

1. Изучение новинок педагогической и методической литературы;

2. Выполнение научно-исследовательских работ;

3. Разработка и подготовка к изданию учебников, учебных пособий по преподаваемым курсам;

4. Участие в опытной и исследовательской деятельности и в работе комиссий;

5. Участие в научных конференциях, совещаниях, семинарах и симпозиумах; обобщение результатов этих мероприятий;

6. Руководство военно-научной работой студентов;

7. Рецензирование (редактирование) научных трудов, НИР, диссертаций, учебников, учебных пособий, монографий и т.п.;

8. Разработка представлений и заключений по исследованиям и патентуемым изобретениям;

9. Участие в редакционных коллегиях научных изданий.

НИР и ОКР

1. Руководство научной работой студентов.

2. Рецензирование и редактирование.

3. Рационализаторская и изобретательская работа.

4. Разработка учебников.

5. Написание статей, докладов и сообщений.

Учебно-организаторская работа

1. Участие в работе совета СПО (факультета), методических комиссиях, конкурсных комиссиях по рассмотрению научных работ слушателей и преподавателей.

2. Участие в совещаниях и собраниях СПО.

3. Подготовка докладов по итогам контроля за ходом учебного процесса, за составлением и исполнением учебных планов и программ.

4. Участие в работах комиссий, организуемых руководством СПО или вышестоящими органами (комплексные и всесторонние проверки и инспекции).

5. Работа по курированию академических групп, руководство самоподготовкой слушателей и участие в воспитательной работе со слушателями.

6. Самостоятельная работа по повышению своей квалификации.

7. Служебные заседания и совещания.

Такое обилие видов деятельности, требующей высочайшей квалификации и практически не оплачиваемой в России, может насторожить людей, желающих выбрать педагогическую деятельность своей целью.

Ориентировочно доля времени, затрачиваемая преподавателем на выполнение различного рода работ составляет:

Учебная работа..... 30 - 40 %

Научно-исследовательская работа..... 35 - 45 %

Учебно-организационная работа..... 10 - 15 %

Требования к преподавателю и его обязанности

Как уже отмечалось, формально требования к специалисту оформляются в профессиограммах, которые содержат перечень качеств, предъявляемых к какой-либо профессии. Первые профессиограммы учителей были составлены в 20-30 годы XX века энтузиастами НОТ - Научной организации труда. Применительно к педагогической деятельности выделяются такие параметры:

1. Физическое здоровье.
2. Уравновешенность характера.
3. Наличие развитой воли.
4. Предприимчивость, инициатива.
5. Организаторские способности и навыки.
6. Хорошее знание своего предмета.
7. Стремление пополнить «умственный багаж» новыми сведениями и быть в курсе дела.
8. Знание основных течений современной рефлексологии, педагогики и методики.
9. Знание методики преподавания своего предмета.
10. Знание своего ученического коллектива (группы, аудитории); социально-экономическая и политическая подготовка.
11. Интерес к общественной жизни и активное участие в ней.
12. Внимательное и любовное отношение к учащимся.
13. Образцовое поведение учителя в смысле дисциплинированности, аккуратности, опрятности, коллективизма, чувства долга, любви к делу, добросовестности.

Интересно, в связи с этим отметить, что в начале XIX века значительную популярность приобрела френология, созданная австрийским врачом Ф. Галем. Эта наука утверждала, что существует связь между наружной формой черепа, умственными и моральными качествами человека. Ф. Галь и его последователи полагали, что усиление какого-либо психологического свойства влечет за собой развитие определенного участка мозга. В этом месте мозг «давит» на череп, образуя бугор. Галлисты выделили бугры влюбчивости, религиозности, музыкальности и другие. Педагогический бугор расположен на затылке. У кого он более развит - тот обладает способностями к педагогической деятельности.

В настоящее время можно сформулировать те качества, которыми должен обладать преподаватель:

1. Организаторские (умение спланировать работу, сплотить студентов и т.д.).
2. Дидактические (умение подобрать и подготовить учебный материал, оборудование; доступно, ясно, выразительно, убедительно и последовательно изложить учебный материал, стимулировать развитие познавательных интересов и духовных потребностей).
3. Перцептивные (умение проникать в духовный мир обучаемых, объективно оценивать их эмоциональное состояние, выявление особенностей психики).
4. Коммуникативные (умение устанавливать педагогически целесообразные отношения с обучаемыми, их родителями, коллегами, руководителями образовательного учреждения).
5. Суггестивные способности (эмоционально-волевое влияние на обучающихся).
6. Исследовательские (умение познать и объективно оценить педагогические ситуации и процессы).
7. Научно-познавательные (усвоение научных знаний в избранной отрасли).
8. Предметные (профессиональные знания предмета обучения).

В русле психологической концепции труда учителя на основе принципов системно-структурного анализа разработаны: структура педагогической деятельности, структура педагогического общения и структурно-иерархическая модель личности учителя.

Обобщая исследования, посвященные анализу труда учителя и особенностей педагогической деятельности, можно отметить, что данный вопрос достаточно подробно

изучен и освящен в литературе. Хорошо изучены компоненты педагогической деятельности, их структура и содержание. Однако остается не затронутым вопрос специфики педагогической деятельности в связи с особенностями преподаваемого предмета.

2.8. Практические задания.

1. Назовите прогрессивные, с вашей точки зрения, конкретные положения Закона об образовании в РФ, отражающие принципы гуманистической парадигмы образования. Определите факторы, от которых будет зависеть реализация данных положений в практической деятельности Вашего учебного заведения.

2. Попробуйте представить, каким будет школа в середине XXI века. Что в ней останется от современной организации обучения и воспитания, взаимодействия школьников, учителей, администрации, общества. Какие появятся новые тенденции? Обобщите свое мнение в проекте «Школа будущего», который можно проиллюстрировать рисунками, схемами, таблицами и т.п.

3. Если бы вас избрали директором школы, какие первоочередные мероприятия вы сочли бы необходимым провести для улучшения работы своего учебного заведения с целью его успешного существования в условиях рынка, а также общего развития российского общества?

4. Предложите свой вариант (сценарий) ролевой или деловой игры.

5. Предложите творческие задания (проекты) для школьников.

6. Раскройте суть определения педагогического мастерства.

7. Перечислите признаки культурного человека.

8. Что такое базовая культура личности? Духовная культура?

9. Что такое педагогическая культура? Пути формирования педагогической культуры?

10. Каковы основные педагогические способности? Их значение?

МОДУЛЬ 3. ПЕДАГОГИКА В ОБРАЗОВАНИИ

3.1. Методы организации учебно-познавательной деятельности

Эта группа методов является наиболее крупной и хорошо проработанной. В ней можно выделить методы организации учебной деятельности, ориентированные на достижение различных задач обучения. Это методы:

- получения новых знаний;
- выработки практических умений и накопления опыта учебной деятельности;
- закрепления изученного материала;
- организации взаимодействия учащихся.

Необходимо отметить, что некоторые методы при различной форме организации и инструментровке могут применяться для достижения различных задач. Например, использование упражнений может вести как к выработке практических умений, так и к закреплению изученного материала в зависимости от целей, которые учитель ставит перед классом.

Методы получения новых знаний включают в себя такие методы, как рассказ, объяснение, школьная лекция, беседа, работа с книгой, организация наблюдения, иллюстрация, демонстрация. Первые четыре метода называют *вербальными* (словесными) методами обучения.

Рассказ. Вместе с методом объяснения рассказ представляет собой наиболее распространенный метод организации учебной деятельности. *Рассказ - это метод повествовательного изложения-содержания изучаемого материала учителем.* Чаще всего он используется при изложении такого учебного материала, который носит описательный

характер. К примеру, это может быть рассказ о каком-то человеке (писателе, композиторе и др.), месте или ситуации.

Этот метод применяется на всех этапах школьного обучения. При переходе на следующий этап меняются задачи изложения и, как следствие, могут измениться стиль и объем рассказа.

К рассказу как методу изложения новых знаний обычно предъявляется ряд педагогических требований:

- рассказ должен обеспечивать достижение дидактических целей урока;
- содержать только достоверные и научно проверенные факты;
- включать достаточное количество ярких и убедительных примеров, фактов, доказывающих правильность выдвигаемых положений;
- иметь четкую логику изложения;
- быть эмоциональным;
- излагаться простым и доступным языком;
- отражать элементы личной оценки и отношения учителя к излагаемым фактам, событиям.

Однако в чистом виде рассказ применяется сравнительно редко. Чаще он используется, когда в него вкраплены некоторые другие элементы: рассуждения учителя, анализ излагаемых фактов и примеров, сопоставление различных явлений. В этом случае он сочетается с объяснением излагаемого материала.

Объяснение. Под объяснением следует понимать *словесное пояснение, анализ, доказательство и истолкование различных положений излагаемого материала*. К объяснению чаще всего прибегают при изучении теоретического материала различных наук. Как метод обучения объяснение широко используется в работе с детьми разных возрастных групп.

Школьная лекция. В отличие от рассказа и объяснения, которые используются при изложении сравнительно небольшого по объему учебного материала, *школьная лекция представляет собой продолжительное устное изложение учебного материала в сочетании с приемами активизации познавательной деятельности учащихся (выписывание основной мысли, конспектирование, составление схематической модели излагаемого материала)*.

Этот прием используется, как правило, в старших классах и занимает весь или почти весь урок (20-30 мин). В начальной школе ввиду неготовности учащихся к такого рода работе лекции не используются.

Беседа. Рассказ, объяснение и школьная лекция относятся к числу *монологических*, или *сообщающих*, методов обучения.

Используя эти методы, учитель произносит монолог и не подключает учащихся к взаимодействию или диалогическому общению. В отличие от них *беседа является диалогическим методом обучения, при котором учитель путем постановки тщательно продуманной системы вопросов побуждает учащихся рассуждать и подводит учеников к пониманию нового материала или проверяет усвоение уже изученного*.

Беседа относится к наиболее старым методам дидактической работы. Ее мастерски использовал Сократ, от имени которого и произошло понятие "сократическая беседа". В зависимости от конкретных задач, содержания учебного материала, уровня творческой познавательной деятельности учащихся и места беседы в дидактическом процессе выделяют несколько видов бесед.

Если беседа предшествует изучению нового материала, ее называют *вводной* или *вступительной*. Цель такой беседы состоит в том, чтобы сформировать у учащихся состояние готовности к изучению новой темы.

Для непосредственного сообщения новых знаний используются *сообщающие беседы*. Одной из форм сообщающей беседы является эвристическая беседа (от слова "эврика" - нахожу, открываю), в ходе которой учитель, опираясь на имеющиеся у учащихся знания и

практический опыт, подводит их к самостоятельному осознанию, открытию и формулированию правил и выводов.

По своей форме беседа может быть *индивидуальной* (если вопросы адресованы одному ученику), *групповой* (вопросы обращены к группе учащихся) и *фронтальной* (вопросы обращены ко всем учащимся класса).

Успех проведения бесед во многом зависит от правильности постановки вопросов. При фронтальной беседе вопросы задаются учителем всему классу, чтобы все учащиеся готовились к ответу. При этом вопросы должны быть краткими, четкими, содержательными и сформулированными так, чтобы будили мысль ученика. Как можно реже надо использовать подсказывающие вопросы и альтернативные вопросы (требующие однозначных ответов типа "да" или "нет").

В целом метод беседы обладает рядом следующих достоинств:

- активизирует деятельность учащихся;
- развивает их память и речь;
- помогает контролировать знания учащихся;
- может быть проводником личностного воздействия учителя на учащихся.

Работа с книгой - один из важнейших методов обучения. В начальных классах работа с книгой осуществляется главным образом во время урока и под руководством учителя. Сначала работа с книгой является лишь дополнением к объяснениям учителя. По мере освоения учащимися навыков работы с книгой (через год-два) значение этого метода растет и его доля в системе используемых учителем методов увеличивается.

Работа с книгой может быть организована в двух формах: под непосредственным руководством учителя и в форме самостоятельной работы учащегося над учебником или учебной литературой. *Сущность этого метода (и в той и в другой форме) заключается в овладении новыми знаниями, когда ученик изучает материал и осмысливает содержащиеся факты, примеры, закономерности и параллельно с этим приобретает умение работать с книгой.* Таким образом в этом методе выделяются две взаимосвязанные стороны: освоение учебного материала и накопление опыта работы с учебной литературой.

Эффективность работы с учебником в решающей мере зависит от правильной ее организации. Исходя из характера предстоящей на уроке работы, учитель обязан еще до урока определить, в каком порядке целесообразнее применять учебник на уроке, чтобы решить стоящие на данном уроке учебные, воспитательные и развивающие задачи. В этой связи необходимо соблюдать следующие дидактические требования:

1. Отбирать посильный для учащихся материал, т. е. материал, который на данном уровне общего развития, степени учебной подготовленности к работе данного вида и эмоциональной готовности соответствует сегодняшнему состоянию учащегося. Известно, что не всякий материал из учебника учащиеся могут усвоить без предварительного объяснения учителя и психологической подготовки самого ученика. Многие темы содержат в себе совершенно новые сведения, другие носят вступительный или обобщающий характер. Работа над ними даже с предварительным объяснением учителя может вызвать у школьников большие трудности. Такие вопросы не следует сразу давать учащимся.

2. Всякую работу с учебником и учебной литературой начинать с обстоятельного вступительного объяснения учителя. Учащихся следует ввести в курс изучаемой темы, обратить их внимание на основные вопросы нового материала (иногда вопросы полезно записать на доске или вывесить в виде заранее подготовленной таблицы), поставить перед ними основные задачи выполнения задания, а также определить порядок работы.

3. В процессе выполнения задания учителю необходимо наблюдать за действиями учащихся и фиксировать тех, у кого она не получается. Учитель может помогать учащимся преодолевать отдельные этапы работы с учебником, спрашивая, как они выполнили очередной этап и как понимают изучаемые вопросы.

4. Работа с учебником ни в коем случае не должна занимать весь урок, а в начальной школе - больше 10-15 мин. Ее нужно сочетать с другими формами и методами обучения.

При работе с учебником серьезное внимание нужно обращать на выработку у школьников умения самостоятельно осмысливать и усваивать новый материал по учебнику. Как отмечал И.Ф. Харламов, "следует добиваться, чтобы школьники при работе с учебником могли самостоятельно выделять основные вопросы, составлять план прочитанного в виде вопросов и тезисов, аргументировать наиболее важные положения, делать выписки, пользоваться при чтении словарем, анализировать помещенные в книге иллюстрации" (Харламов И. Ф. Педагогика. - М., 1990. - С. 217.)

Наиболее часто применяются следующие приемы работы с книгой: чтение, подготовка пересказа, списывание текста, составление плана текста, подготовка тезисов (краткое изложение основных мыслей), конспектирование, составление опорного (символьного) конспекта текста.

Организация наблюдения. Этот метод один из самых простых и интересных для дошкольников и школьников младших классов. Наиболее часто он применяется на прогулке детей или экскурсии. В начальной школе этот метод не может использоваться в чистом виде, так как при работе с младшими школьниками необходимо постоянно поддерживать их внимание, поэтому применяется только в сочетании с рассказом учителя или воспитателя. Метод заключается в том, что учащиеся наблюдают какое-либо явление или предмет и под управлением учителя выделяют его наиболее существенные черты.

Иллюстрация. Следующие два метода (иллюстрация и демонстрация) относят к наглядным методам обучения. Это методы, при которых усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых в процессе обучения наглядных пособий и технических средств. Обычно наглядные пособия используются в совокупности со словесными и практическими методами обучения.

Метод иллюстраций предполагает показ ученикам иллюстративных пособий: плакатов, таблиц, картин, карт, зарисовок на доске и пр.

Демонстрация. Этот метод тоже представляет собой синтез словесных (рассказа, объяснения) и наглядных приемов, связанных с демонстрацией диафильмов, кинофильмов, приборов, опытов, технических установок и пр.

Методы выработки учебных умений и накопления опыта учебной деятельности построены на выполнении реальных учебных действий и направлены на формирование практических умений и навыков. К ним относятся такие методы организации учебной деятельности, как упражнения, лабораторные и практические работы.

Упражнения. Под упражнениями понимают повторное (многократное) выполнение умственного или письменного действия с целью углубления своих знаний и выработки соответствующих учебных умений и навыков. Упражнения применяются при изучении всех предметов и на различных этапах учебного процесса.

Методика применения упражнений во многом зависит от особенностей учащихся - возраста, успеваемости, уровня готовности к началу выполнения упражнения, настроения и т.п. Давать учащимся упражнения есть смысл только в том случае, когда они хорошо поняли материал, - это повышает эффективность использования данного метода и гарантирует отсутствие случайных ошибок, являющихся следствием недопонимания материала.

По степени самостоятельности учащихся при выполнении упражнений выделяют:

а) воспроизводящие упражнения (воспроизведение известного с целью закрепления);

б) творческие упражнения (применение знаний в новых условиях).

Если при выполнении действий ученик вслух проговаривает, комментирует предстоящие операции, то такие упражнения называют комментированными.

Огромное влияние на организацию упражнений оказывает характер учебной деятельности. По характеру учебной деятельности упражнения подразделяются на устные, письменные, графические и практические. Рассмотрим особенности этих упражнений.

Устные упражнения способствуют развитию логического мышления, памяти, речи и внимания учащихся. Они отличаются динамичностью и не требуют затрат времени на ведение записей.

Письменные упражнения используются для закрепления знаний и выработки умений письма. Использование их способствует развитию координации движений, общей культуры письменной речи и самостоятельности в работе.

Графические упражнения заключаются в выполнении рисунков, зарисовок, при проведении экскурсий, практических работ, составлении схем, чертежей, изготовлении альбомов, плакатов.

Графические упражнения выполняются обычно одновременно с письменными и решают единые учебные задачи. Применение их помогает учащимся лучше воспринимать, осмысливать и запоминать учебный материал. В зависимости от полноты известных знаний графические работы могут носить воспроизводящий или творческий характер.

К *практическим упражнениям* относятся работы по математике, физике, химии и другим предметам, связанные с выработкой умений обращаться с предметами, инструментами (ножницы, нож, игла и т.п.), проводить измерения и т.д. Целью этих упражнений является применение теоретических знаний учащихся в учебной и трудовой деятельности.

Практические упражнения эффективны только при соблюдении ряда требований, основанных на закономерностях, лежащих в основе процесса формирования умений и навыков.

Процесс организации выполнения упражнения условно расчленяется на несколько этапов. На **первом этапе** учитель, опираясь на осмысленные учащимися знания, объясняет им цель и задачи предстоящей деятельности. На **втором**- учитель показывает, как нужно выполнять то или иное задание. На **третьем**- первоначальное воспроизведение сильными учащимися учебных действий. **Четвертый**, окончательный, этап заключается в многократном тренировочном повторении учебных действий, направленных на приобретение практических умений и навыков. Конечно, не всегда эти этапы выступают с достаточной четкостью, иногда этот процесс носит более свернутый характер, однако подобная ступенчатость в той или иной мере присуща образованию любого умения и навыка.

Лабораторные работы- это проведение учащимися по заданию учителя опытов с использованием приборов, инструментов и других технических приспособлений, т. е. это изучение учащимися каких-либо явлений с помощью специального оборудования. Целью проведения лабораторных работ является формирование умений и навыков обращения с приборами и другим техническим оборудованием. В начальной школе этот метод применяется относительно редко. Это обусловлено общим ориентиром начальной школы на накопление у ребенка первичного опыта организации учебной деятельности.

Лабораторные работы могут носить *иллюстративный* или *исследовательский* характер. Разновидностью исследовательских лабораторных работ являются длительные наблюдения учащихся за отдельными явлениями (ростом растений и развитием животных, погодой, ветром, облачностью, поведением рек и озер в зависимости от погоды и т.п.). В некоторых школах в качестве лабораторной работы практикуются поручения школьникам по сбору экспонатов для местных краеведческих или школьных музеев, изучение фольклора своего края и др. В любом случае учитель составляет инструкцию, а ученики записывают результаты работы в виде рисунков, числовых показателей, графиков, схем. Лабораторная работа может быть частью урока или занимать целый урок и даже более.

Практические работы. Этот метод обучения представляет собой *осуществление учащимися предметной деятельности с целью накопления опыта использования уже имеющихся знаний и получения новых, относящихся к использованию предмета знаний*. Практические работы проводятся обычно после изучения крупных разделов или тем и носят обобщающий характер. Чаще всего они применяются на уроках труда (лепка из пластилина, составление мозаичных картинок из листьев деревьев, шишек и пр.). Работы могут

проводиться не только в классе, но и за пределами школы (измерения на местности, работа на пришкольном участке).

Методы закрепления и повторения изученного материала. Данная группа методов предназначена для сохранения в памяти учащегося полученных знаний и переносу их в долговременную память. К ней относятся такие методы, как беседа, повторение. Многие методы выработки учебных умений и накопления опыта учебной деятельности в результате многократности повторения способствуют и процессу закрепления изученного материала. Именно поэтому эти методы (упражнение, практическая и лабораторная работы) применимы и для закрепления.

Беседа. Это один из словесных методов обучения, в ходе которого учитель с помощью прямых вопросов побуждает учащихся к активному воспроизведению освоенного ими материала с целью его более глубокого осмысления и долговременного запоминания. Беседа применяется чаще всего, когда изучаемый материал уже освоен учащимися и накоплен достаточный опыт его практического использования. Она способствует лучшему запоминанию материала и заключается в многократном повторении (проговаривании) уже изученного материала, проводимом с использованием умело поставленных вопросов, побуждающих учащихся к активному воспроизведению и рассмотрению учебного материала с различных точек зрения.

Во время беседы одной из задач учителя является управление беседой, направление ее хода. Проговаривание учащимися учебного материала при ответе на вопросы способствует эффективному закреплению материала только в том случае, если воспроизведение носит творческий характер и способствует углублению знаний и развитию мышления учащихся.

Повторение. Метод обучения, применяемый всеми учителями и по всем предметам. Повторение представляет собой основу всего процесса обучения и развития ребенка. Психологические исследования показывают, что человек через сутки после знакомства с новой информацией забывает от 20 до 40% усвоенного. Через пять дней, если он не занимается активным повторением, у него остается лишь около 20%. Дальше процесс забывания продолжается и в случае невостребованности и неиспользования информация забывается почти полностью. Поэтому учителю приходится уделять много внимания процессу повторения и закрепления учебного материала.

Повторением обычно называют процесс словесного или письменного воспроизведения выполняемых ранее (или аналогичных им) учебных заданий.

Ввиду того что процесс забывания растянут во времени, повторение проходит в несколько этапов. В конце каждого урока необходимо проводить подведение итогов с упоминанием того нового, что освоили учащиеся на этом уроке. Подобное окончание урока представляет собой краткую форму повторения пройденного материала. На следующем уроке обязательно надо воспроизвести новый учебный материал в полном объеме. Далее, с определенной периодичностью (раз в неделю, месяц, четверть, полугодие - в зависимости от характера учебного материала) необходимо возвращаться к этому материалу и организовывать его воспроизведение учащимися.

3.2. Инновационные процессы в образовании

Модернизация образования сегодня невозможна без активной инновационной деятельности, ведь соответствие требованиям нового времени обязательно предполагает введение чего-либо нового в модернизируемый объект.

Инновация в образовании – это введение нового в цели, содержание и организацию образовательного процесса для развития образования, и оптимизации образовательной системы.

В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» экспериментальной и инновационной деятельности в сфере образования посвящена отдельная статья (ст. 20). В качестве цели экспериментальной и инновационной деятельности определяется обеспечение «модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического

развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования».

Инновационная деятельность, согласно данному ФЗ, должна быть «ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования». В законе также указывается, что в ходе инновационной деятельности «должны быть обеспечены соблюдение прав и законных интересов участников образовательных отношений, предоставление и получение образования, уровень и качество которого не могут быть ниже требований, установленных федеральным государственным образовательным стандартом, федеральными государственными требованиями, образовательным стандартом».

Инновационный процесс в образовании – процесс совершенствования образовательной практики, развития образовательных систем на основе нововведений (В.И. Загвязинский). Инновационный процесс отражает формирование и развитие содержания и организации нового (Т.И. Шамова).

Инновационность всегда была свойственна педагогической деятельности как важнейшая характеристика, отражающая процесс развития педагогической науки и практики. В современном образовании инновации приобретают всё более широкое распространение. Именно инновации сегодня призваны гармонизировать отношения в образовательном процессе, привести его результаты в соответствие с требованиями общества и индивидуальными потребностями человека, решить проблемы формирования социально полезной и успешной личности.

Образование как социально обусловленный процесс основывается на объективно существующих **противоречиях**, которые при определённых условиях становятся его движущими силами. Именно противоречиями образовательного процесса обусловлены инновации, происходящие в нём. Наиболее общее противоречие – это противоречие между постоянно растущими социальными и личностными потребностями в освоении, воспроизводстве и приумножении духовных богатств и материальных благ человеческой культуры с одной стороны и возможностями образовательной системы в удовлетворении этих потребностей – с другой. К частным относятся противоречия...

- между массовым характером образования и необходимостью индивидуального развития личности в образовательном процессе;
- между социальным заказом и содержанием школьного образования;
- между целостностью личности как продукта образования и множественностью компонентов и факторов образовательного процесса;
- между повышением профессионально обусловленных требований к педагогу и имеющимся у него уровнем профессионально-педагогической компетентности;
- между гуманистической направленностью современного образования и нормативно-командным характером управления учебно-воспитательным процессом и др.

Любое из перечисленных противоречий становится **движущей силой инновационного процесса**, если...

а) разрешение противоречия осознаётся участниками инновационного процесса как необходимое, лично и социально значимое;

б) разрешение противоречия представляется осуществимым;

в) противоречия преодолеваются последовательно, с опорой на возможности имеющейся образовательной системы и предыдущий опыт участников инновационного процесса.

Логика инновационного процесса подчинена идее модернизации и оптимизации образовательной системы и отражает путь обновления образовательной системы, включающий выдвижение идеи, разработку проекта, экспертизу новшества, его внедрение и корректировку, распространение и рутинизацию нового опыта.

Опираясь на работы Ю.К. Бабанского, П.И. Карташова, В.В. Краевского, М.Н. Скаткина, В.А. Слостёнина, Л.С. Подымовой, в проблеме педагогических инноваций можно выделить два основных аспекта:

1. внедрение достижений педагогической науки в практику образования;
2. изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта.

В любой сфере деятельности и сознания человека наука и практика дополняют друг друга, обеспечивая развитие данной отрасли знаний человечества в целом. Следовательно, оба выделенных аспекта логично рассматривать как главные составляющие единого инновационного процесса, взаимосвязанные и взаимодействующие между собой.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы выявляет следующие **источники инновационных идей**:

- социальный заказ, выражающий потребности страны, региона, города, района, села;
- директивные и нормативные документы федерального, регионального и муниципального уровней управления образованием;
- достижения различных наук о человеке;
- опытно-экспериментальная работа психолого-педагогической направленности;
- имеющийся передовой педагогический опыт и зарубежный опыт в сфере образования;
- творчество педагогов и руководителей образовательных учреждений, обусловленное необходимостью преодоления кризисных состояний в педагогической деятельности, поиска нестандартных решений педагогических и управленческих задач, как путь проб и ошибок.

А.М. Соломатин и Л.Г. Сосновская отмечают, что «приоритетными целями современной школы становится качественное образование выпускников, расширение возможности выбора обучающимися индивидуального образовательного маршрута, формирование адаптивных умений. Это, в свою очередь, приводит к отказу от ориентации на „равномерность знаний“ в различных образовательных областях, допускается возможность того, что в разных образовательных областях учащиеся могут иметь различный уровень образованности». Современная школа становится адаптивной, стремящейся подготовить выпускников к жизни в новых социально-экономических условиях, в то же время сама, адаптируясь к их личностным особенностям. Социальный заказ, выраженный в целях образования, делает приоритетным не просто формирование высокого уровня знаний у выпускников, но развитие их исследовательских умений, творческих способностей.

Гуманистическая педагогика выработала ряд **требований к осуществляемым в школе инновационным процессам**:

- изменение целевой установки школы;
- переориентация внутренних личностных установок педагога на гуманистическую сущность инновации;
- индивидуализация и дифференциация обучения и воспитания;
- создание благоприятной социально-психологической и предметно-пространственной образовательной среды;
- обеспечение социальной и психологической защиты детей;
- создание условий для развития наклонностей и способностей каждого ученика;
- вера в ученика, в его силы и возможности, принятие ребёнка таким, какой он есть;
- обеспечение успешности обучения и воспитания;
- обоснованность уровня развития каждого ученика;
- гуманизация образовательных отношений;
- гуманитаризация образования, усиление его общечеловеческой, межпредметной направленности;
- научно-методическое обеспечение инноваций.

Для педагога-профессионала сегодня становится обязательным участие в происходящих инновационных процессах, а это значит, что в современных условиях существенно возрастают требования к нему

Педагогические технологии

Термин «педагогические технологии» зародился тридцать лет назад в американской педагогике.

Педагогическая технология – это исследования с целью выявления принципов и разработки приемов оптимизации образовательного процесса, конструирование и применение приемов, оценка применяемых методов.

Фактически педагогическая технология внедряет системный метод сознания с учетом технических и человеческих ресурсов, их взаимодействия.

В образовательной практике понятие «педагогические технологии» используются на трех уровнях (Селевко Г.К.):

- общепедагогический (общедидактический) уровень характеризует образовательный процесс в регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения;
- частнометодический (предметный) уровень – это совокупность методов и средств для реализации содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета;
- локальный (модульный) уровень – технология отдельных частей учебно-воспитательного процесса, частные дидактические и воспитательные задачи.

Технологическое творчество – это деятельность в области педагогической технологии и проектирования, когда осуществляются поиск и создание новых педагогических систем и процессов, учебных педагогических ситуаций для повышения результатов воспитания и обучения.

Организаторское творчество – это деятельность в сфере управления и организаторской деятельности по созданию новых способов планирования, контроля, взаимодействия педагогов и обучающихся.

Более пятидесяти лет формировалось понятие «педагогические технологии» как содержательная техника учебно-воспитательного процесса.

Слово «технология» (от греч. «техне» – искусство, наука и «логос» – учение).

Педагогические технологии, как совокупность знаний о способах проведения учебно-воспитательного процесса является конкретным, научно обоснованным, организованным обучением для достижения цели развития.

Технология обучения – основная системная категория педагогики.

Содержание образования связано с общей образовательной потребностью общества и личностной потребностью в образовании.

Образовательная потребность носит локальный характер и определяется масштабами государства и его культурой. В этом случае образование оформлено нормативными документами, составляющими государственную политику. Каждое государство формирует свою систему образования, которая регулирует образовательные потребности государства. Например, в Японии система образования ориентирована на блестящее выполнение задания в группе по указанному образцу. В Америке – ориентация на индивидуальный успех и личные достижения.

Государственная политика в сфере образования всегда конкретна и реализует следующие цели:

- воспроизводства и развития национальной культуры;
- воспроизводства статуса государства на мировом рынке;
- воспроизводства человеческого капитала в соответствии с потребностями экономики страны;
- удовлетворения личной образовательной потребности исходя из особенностей культуры и этапов социализации личности.

Образовательная потребность обладает свойством расширенного воспроизводства, т.е., чем выше уровень образования, тем выше потребность в дальнейшем образовании.

Существуют три основных уровня образования: начальное, среднее, высшее.

Общее образование – это основные знания о природе, человеке, мире, трудовые умения и навыки, которые являются фундаментом для дальнейшего развития человека.

Обучение – это целенаправленный процесс двусторонней деятельности педагога и учащихся, в основе которого лежат передача и усвоение знаний.

Образование представляет собой не только общественное явление, но и педагогический процесс.

Педагогическим процессом называется развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых.

Это процесс, в котором социальный опыт переплавляется в качества личности. В педагогической литературе прежних лет употреблялось понятие «учебно-воспитательный процесс».

Исследования П.Ф. Каптерева, А.П. Пинкевича, Ю.К. Бабанского и других педагогов показали, что это понятие, суженное и неполное, не отражающее всей сложности процесса и, прежде всего его главных отличительных черт – целостности и общности. Обеспечение единства обучения, воспитания и развития на основе целостности и общности составляет главную сущность педагогического процесса.

Педагогический процесс следует рассматривать как систему. Он объединяет множество подсистем, внедренных одна в другую или объединенных между собой другими типами связи. Система педагогического процесса не сводима ни к одной из своих подсистем, какими бы большими и самостоятельными они ни были.

Педагогический процесс – это главная, объединяющая все отрасли система. В ней воедино слиты процессы формирования, развития, воспитания и обучения вместе со всеми условиями, формами и методами их протекания. К ним относятся закономерности:

- динамики педагогического процесса; развития личности в педагогическом процессе; управления учебно-воспитательным процессом; стимулирования;
- единства чувственного, логического и практики в педагогическом процессе;
- единства внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности;
- обусловленности педагогического процесса.

Этап осуществления педагогического процесса можно рассматривать как относительно обособленную систему, включающую в себя важные взаимосвязанные, элементы:

- постановка и разъяснение целей и задач предстоящей деятельности;
- взаимодействие педагогов и учеников;
- использование намеченных методов, средств и форм педагогического процесса;
- создание благоприятных условий для школьников;
- обеспечение связи педагогического процесса с другими процессами.

В педагогической литературе существует ряд определений понятия «педагогические технологии».

«Педагогические технологии – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств: она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса» (Б.Т. Лихачев).

«Технология – это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния» (В.М. Шепель).

«Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя» (В.М. Монахов).

«Педагогическая технология – это системный метод сознания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и

человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования» (ЮНЕСКО).

Новые образовательные технологии зарождаются как результат научных исследований. Например, появление кибернетики способствовало развитию программированного обучения, результаты развития человеческого мышления привели к необходимости проблемного обучения.

Количество современных педагогических технологий достаточно велико – около 100.

Эти технологии охватывают все основные тенденции и направления развития образования, зарубежные образовательные технологии прошлых лет, технологии, заложенные в современных вариативных учебниках, воспитательные технологии. Например, в книге Г.К. Селевко «Современные образовательные технологии» описаны 50 педагогических технологий, и среди них:

- педагогические технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса (гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили и другие).
- педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся (игровые технологии; технологии коммуникативного обучения иноязычной культуре – Е.И. Пассов);
- альтернативные технологии (технологии свободного труда – Селестен Френе);
- природосообразные технологии (технологии саморазвития – Мария Монтессори);
- технологии развивающего обучения (технологии саморазвивающего обучения) – Г.К. Селевко и педагогические технологии авторских школ.

Современная дидактическая система исходит из того, что обе стороны – преподавание и учение – составляют процесс обучения. Современную дидактическую концепцию создают такие направления, как программированное, проблемное обучение, развивающее обучение (П. Гальперин, Л. Занков, В. Давыдов), гуманистическая психология (К. Роджерс).

Развивающее обучение – это организация учебного процесса с реализацией потенциальных возможностей человека:

- актуализация ранее усвоенных знаний
- выдвижение гипотезы
- разработка оригинального плана решения задачи
- способ самостоятельной проверки.

Развивающее обучение вовлекает учащегося в дидактические игры, дискуссии, другие методы творческого воображения, мышления, памяти, речи.

Проблемное обучение – это решение нестандартных научно-учебных задач нестандартными методами. Проблемные задачи – это поиск новых способов решения. Суть – преподаватель не сообщает знаний в готовом виде, а ставит проблемные задачи, предлагая искать пути и средства их решения.

Примерами проблемных ситуаций, в основу которых положены противоречия, могут быть:

- понимание научной важности проблемы и отсутствие теоретической базы для решения;
- многообразие концепций и отсутствие надежной теории для объяснения данных фактов;
- доступный результат и отсутствие теоретического обоснования.

Проблемный метод предполагает шаги:

- проблемная ситуация
- проблемная задача
- модель поисков решения

Интенсивное обучение включает целостные технологии, нелинейность педагогических структур и потенциальную избыточность учебной информации. Интенсивное обучение дает

студенту возможность выбора подходящей ему технологии обучения и разработки индивидуальной программы развития личности.

Условия реализации интенсивного обучения:

- всесторонний учет характеристик педагогической среды
- соблюдение принципа адаптации процесса обучения к личности студента
- ускорение индивидуального освоения студентом общей программы.

Методы активного обучения в сравнении с традиционными готовят обучающихся к творческой самостоятельной деятельности.

Основной задачей является повышение активности студентов. Методы активного обучения бывают неимитационные и имитационные.

Наиболее распространенным методом служит деловая игра.

Принципы организации деловых игр:

- имитационного моделирования ситуации;
- проблемности содержания;
- ролевого взаимодействия в совместной деятельности;
- диалогического общения;
- двуплановости игровой учебной деятельности.

Разработка деловой игры начинается с двух моделей – имитационной и игровой, которые войдут в сценарий.

Имитационная модель – цель, предмет игры, система оценки.

Компоненты игровой модели – сценарий, правила, цели, роли и функции игроков.

Игровая модель включает педагогическую, целью которой служит обучение и воспитание.

Правил игры не много, они должны включать технологию, регламент, роли игроков и ведущих, систему оценивания.

Разбор игры в конце несет основную, обучающую и воспитательную нагрузку.

Примеры деловых игр:

- имитационные упражнения закрепляют в творческой обстановке важные навыки или понятия;
- анализ конкретных производственных ситуаций, когда конкретное событие создает условие для коллективного решения и обсуждения;
- разыгрывание ролей – исполнение ролей, оценка действий в различных ситуациях;
- полномасштабная деловая игра, создающая профессиональную деятельность и последствие принимаемых профессиональных решений.

Популярным методом эвристического поиска является «Мозговой штурм» – это метод активизации коллективной деятельности. Решением задачи управляет руководитель.

1. Он ставит условия задачи перед «штурмом».
2. Группа «генераторов идей» за 20-30 минут выдвигают максимальное количество гипотез, любые фантастические, шуточные, дополняя друг друга. Идеи записываются.
3. Группа экспертов оценивает гипотезы.
4. Для активизации «штурма» используют приемы: инверсия (сделай наоборот), аналогия, эмпатия (выясни свои чувства), фантазия.
5. Гипотезы оцениваются по 10-балльной системе.

3.3. Использование технологии критического мышления через чтение и письмо

Сегодня оформляется новый социальный заказ на выпускника школы, отражающий тенденции развития современного общества. Сущность образования уже не сводится к усвоению знаний, умений и навыков. Для *открытого образования* приоритетной является цель, которая заключается в том, чтобы, как минимум, дать опыт самоопределения в некоторой сфере, осмысленный ответ человека на вопрос, чему и зачем он намерен учиться. А как максимум – передать ученику техники самоопределения, дать возможность увидеть

потенциальные возможности, научить мыслить над выбором и помочь воспитать волю к самоопределению.

Одной из технологий *открытого образования* является «**Развитие критического мышления через чтение и письмо**» (РКМЧП). Эта технология доступна всем заинтересованным и творческим педагогам.

Немного истории. Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» – возникла в Америке в 80-е годы XX столетия. В России технология известна с конца 90-х годов и по-другому называется «Чтение и письмо для развития критического мышления». В основу ее положены идеи и положения теории Ж. Пиаже об этапах умственного развития ребенка, Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития и о неразрывной связи обучения и общего развития ребенка, К. Поппера и Р. Пола об основах формирования и развития критического мышления, Э. Браун и И. Бек о метакогнитивном учении, гражданского и правового образования и др. Неоспоримой заслугой активных разработчиков технологии, в частности, Куртис Мередит, Чарльза Темпла и Джинни Стилл является то, что они смогли «переложить» положения данных теорий на язык практики, причем довели свою работу до уровня педагогической технологии, выделив этапы, методические приемы и критерии оценки результата. Именно поэтому их разработками может пользоваться огромное количество педагогов, достигая эффективных результатов в работе.

Технология является *лично-ориентированной* и открыта для решения широкого спектра задач в образовательной сфере: развития качеств гражданина открытого общества, включенного в межкультурное взаимодействие, воспитания базовых навыков человека открытого информационного пространства.

«Переложенные» на язык практики **идеи технологии** звучат следующим образом:

- дети от природы любознательны, они хотят познавать мир, способны рассматривать серьезные вопросы и выдвигать оригинальные идеи;
- роль учителя – быть вдумчивым помощником, стимулируя учащихся к неустанному познанию и помогая им сформировать навыки продуктивного мышления;
- критическое мышление формируется, прежде всего, в дискуссии, письменных работах и активной *работе с текстами*. С этими формами работы учащиеся хорошо знакомы, их необходимо только несколько изменить;
- существует неразрывная связь между развитием мыслительных навыков и формированием демократического гражданского сознания.

Что же такое критическое мышление? Думать критически означает проявлять любознательность и использовать исследовательские методы: ставить перед собой вопросы, осуществлять планомерный поиск ответов. Критическое мышление работает на многих уровнях, не довольствуясь фактами, а вскрывая причины и последствия этих фактов. Критическое мышление предполагает вежливый скептицизм, сомнение в общепринятых истинах, постоянный вопрос: «**А что, если?..** Критическое мышление означает выработку точки зрения по определенному вопросу и способность отстоять эту точку зрения логическими доводами. Критическое мышление предусматривает внимание к аргументам оппонента и их логическое осмысление».

Подробнее остановлюсь на самой технологии. Для того чтобы дать детям возможность активно работать с получаемым знанием, авторы технологии предлагают строить урок по привычной схеме: «введение – основная часть – заключение». Подобная же схема действует и при решении проблем: «введение в проблему – подходы к ее решению – рефлексия результата». В рамках технологии РКМЧП данные этапы получили несколько иные названия и функции (стадии).

Первая стадия – вызов (побуждение), когда определяется тема урока, происходит актуализация имеющихся знаний по теме, выясняется, что дети уже знают об этом или думают, что хотят узнать, или что нужно узнать, и для чего это нужно знать. С этой целью используются разные приемы обучения, например составление кластера или ассоциации, в котором наглядно видна связь ключевого слова темы урока с другими понятиями или

явлениями. Роль учителя на этом этапе невелика, дети должны чувствовать себя комфортно. На этой стадии используется прием «мозгового штурма», который активизирует внимание всех учеников (и слабых, и сильных). У детей появляется интерес к предмету разговора. На стадии вызова у учащихся есть возможность, используя свои предыдущие знания, строить прогнозы, самостоятельно определить цели познавательной деятельности на данном уроке.

Вторая стадия – осмысление (поиск ответов), поиск ответов на вопросы, поставленные в начале урока. Ребенок больше работает самостоятельно, в парах или группах. Если что-то не понятно, то он может обратиться за помощью к учителю. Это этап познания, где учащиеся получают возможность познакомиться с новой информацией, идеями или понятиями, связать их с уже имеющимися знаниями, активно отслеживая своё понимание. Для этого используются самые разнообразные приемы: чтение текста с остановками; составление таблиц, диаграмм Венна, дневников двойной записи; развивающая лекция, изложение в паре, «инсерт» – чтение текста с пометками и т. д.

Третья стадия – размышление (рефлексия) – позволяет выяснить, насколько ребенок понял тему. Задаются как закрытые (выражающие одно мнение), так и открытые (выражающие несколько мнений) вопросы. Ответы должны быть по возможности полными и расширенными. Учащиеся осмысливают все то, что они изучали на уроке, выражают мысли и понятия через информацию, которую они получили. Эта стадия реализуется также с помощью различных приемов (стратегий): групповой дискуссии, написания мини-сочинения или эссе, пятистишия – синквейна, кластера («пучок»), дискуссионной карты, авторского стула. Происходит целостное осмысление, обобщение и присвоение полученной информации, выработка собственного отношения к изучаемому материалу, выявление еще непознанного.

Авторы отмечают, что данная структура урока является как процессом обучения, так и изучением процесса познания самими учащимися. Эти три стадии могут плавно переходить одна в другую, но они должны присутствовать на каждом уроке, так как это позволяет увидеть сложный мыслительный процесс, который начинается с информации, а заканчивается ее осмыслением, принятием решения.

Каждому этапу работы на уроке присущи собственные методические **приемы и техники**, направленные на выполнение задач этапа. Комбинируя их, могу планировать уроки в соответствии с уровнем зрелости своих учеников, целями урока и объемом учебного материала. *Возможность комбинирования техник имеет немаловажное значение для меня как педагога – я могу свободно чувствовать себя, работая по данной технологии, адаптируя ее в соответствии со своими предпочтениями, целями и задачами.*

Комбинирование приемов помогает достичь и **конечной цели применения технологии РКМЧП** – научить детей **применять** эту технологию **самостоятельно**, чтобы они могли в полном объеме извлекать необходимую информацию из любого текста, могли стать независимыми и грамотными мыслителями и с удовольствием учились в течение всей жизни. Представлю краткое описание техник данной технологии в виде таблицы:

Описание техник технологии РКМЧП

Стадия (фаза)

Деятельность учителя

Деятельность учащихся

Возможные приемы и методы

Стадия вызова

Вызов уже имеющихся знаний; задаю вопросы, на которые хочу получить ответ.

Информация, полученная на первой стадии, выслушивается, записывается, обсуждается, работа ведется индивидуально – парами – группами.

- Вспоминают и анализируют имеющиеся знания по данной теме;
- систематизируют информацию до ее изучения;
- задают вопросы, на которые хотят получить ответы;
- строят предположения о содержании текста, исходя из заголовка, выделенных

слов;

- публично демонстрируют свои знания с помощью устной и письменной речи.
- 1. Составление списка известной информации по вопросу.
- 2. Рассказ-активизация по ключевым словам.
- 3. Систематизация материала (графическая): кластеры, таблицы.
- 4. Верные и неверные утверждения; перепутанные логические цепочки и т.д.

Стадия осмысления

Сохраняю интерес к теме при непосредственной работе с новой информацией.

Непосредственный контакт с новой информацией (текст, фильм, лекция, материал параграфа), работа ведется индивидуально – парами – группами.

- Читают или слушают текст, используя предложенные мной активные методы чтения;
- делают пометки на полях или ведут записи по мере осмысления новой информации.

Методы активного чтения:

- Маркировка с использованием значков «v», «+», «-», «?» (по мере чтения ставятся на полях справа).
 - Ведение различных записей типа двойных дневников, бортовых журналов.
3. Поиск ответов на поставленные в первой части урока вопросы.

Стадия рефлексии

Возвращаю учащихся к первоначальным предположениям, установление причинно-следственных связей между блоками информации;

Творческая переработка, анализ, интерпретация изученной информации, работа ведется индивидуально – в парах – группах

- Сравнивают новую информацию со «старой», используя знания, полученные на стадии осмысления;
- классифицируют и систематизируют, рождение новых целевых установок для дальнейшей самостоятельной работы;
- своими словами выражают новые идеи и мысли;
- обмениваются мнениями друг с другом, аргументируя свою точку зрения;
- анализируют собственные мыслительные операции и чувства;
- самооценка и самоопределение.

1. Заполнение таблиц, кластеров, внесение изменений, дополнений в сделанные на первой стадии.

2. Возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям.

3. Ответы на поставленные вопросы.

4. Организация устных и письменных круглых столов.

5. Организация различных видов дискуссий.

6. Написание творческих работ: пятистишия-синквейны,

7. Исследования по отдельным вопросам темы.

8. Творческие, исследовательские или практические задания на основе осмысления изученной информации.

Критическое мышление – это здоровое сомнение в чём-то. Передо мной стоит задача – работать на конечный результат, учить детей, чтобы ребёнок умел найти главное. Авторы говорят, и я с ними согласна, что мы даём ребёнку не рыбу, а удочку, т.е. что он сам «поймает». «Каждый получает ровно столько, сколько вкладывает сам». В изменяющемся мире для учащихся необходимо *уметь анализировать информацию* и решать, что является главным, уметь выразить своё отношение к новым идеям и знаниям, давать понятие чему-то новому, отвергать неуместную и ненужную информацию.

Ценность данной технологии и в том, что она учит детей слушать и слышать, развивает речь, даёт возможность общения, активизирует мыслительную деятельность, познавательный интерес, побуждает детей к действию, поэтому работают все. Уходит страх, повышается

ответственность ученика за свой ответ, учитель и учащиеся вместе участвуют в добывании знаний.

Обучение критическому мышлению – это нелёгкая задача. Нет какого-то перечня шагов, которые ведут к критическому мышлению. Но существуют, по мнению авторов технологии, определённые *условия и подходы*, развивающие критическое мышление:

- учащиеся должны располагать временем и возможностью *практики* в критическом мышлении;
- ученики должны *поощряться* в ходе учебного процесса;
- должны быть приняты разнообразные *идеи и мнения*;
- в классе должна быть создана *атмосфера*, в которой нет насмешек, иронии над чьим-либо мнением;
- учитель должен *верить* в способности каждого ученика.

Таким образом, учащиеся, мыслящие критически, вовлеченные в активный процесс систематической работы, думающие о своих знаниях, способны утвердить себя и правильно осознать себя в окружающем их мире.

Но роз без шипов не бывает. Хотелось бы остановиться и на тех *проблемах*, которые возникают при овладении этой технологией. Одна из них – это дефицит времени, как и у любого другого учителя. Очень много усилий требует разработка и составление карточек для работы в группах, не всегда учащиеся обеспечены необходимыми текстами, приходится делать много ксерокопий. Но, кроме технических трудностей, выступает еще одна – не все учащиеся пока еще достаточно активны, сохраняется желание остаться в стороне, наблюдать за происходящим со стороны. Часть учащихся ждёт, чтобы был дан «правильный ответ», нет ещё ответственности за своё обучение. Поэтому важно вовлекать каждого в процесс познания и самопознания. Но я уверена, что со временем большинство проблем будет решено, так как эта технология – технология развития критического мышления через чтение и письмо – получает всё большее распространение, за ней – возможность воспитания будущего гражданина, самостоятельной, творческой личности.

3.4. Образовательная деятельность и педагогический процесс

С содержательной точки зрения образовательная деятельность может рассматриваться как самостоятельный или специально организованный процесс, форма проявления активности, социальной мобильности, порождаемых ее потребностями, и направленная на познание и преобразование жизнедеятельности.

В образовательной деятельности учащийся осваивает предметный мир, постигает диалектику его развития; «наследует опыт прошлого», «достраивает» этот предметный мир, переделывает природу, обогащает общественную жизнь; обретает себя; выступает как субъект, активный носитель социальной сущности, творец, «деятель».

Сущностные свойства образовательной деятельности – это: целеполагание; преобразующий характер (с перспективой развития своего творческого потенциала); предметность деятельности человека, выражающего ее объективно материальную основу, ее связь с процессом развития творческого потенциала); осознанный характер образовательной деятельности, раскрывающий ее субъекта, проявляющийся в целеполагании, в прогнозировании деятельности, в перспективных устремлениях личности.

Образовательная деятельность – результат и одновременно важное условие развития творческого потенциала учителя, так как:

- творческое начало в непрерывной образовательной деятельности есть то искомое, которое способно вскрыть внутренние резервы образования, вывести процесс развития творческого потенциала на качественно новый уровень;
- способствует рождению нового;
- позволяет творчески самоопределяться;
- является механизмом развития творческого потенциала;

- только в творчестве и через творчество человек поднимается над своим природным состоянием;
 - выступает в качестве диалектического единства «внутреннего» (сотворения себя) и «внешнего» (творчество окружающей деятельности); способствует творческой самореализации;
 - обеспечивает построение динамического образа мира культуры в его всеобщности и универсальности;
 - требует осознания собственной творческой индивидуальности;
 - личность свободна в своем выборе (содержания, технологии образования и др.).
- Это свободная деятельность, неразрывно связанная с интуицией, эмоциональным подъемом, непрерывным поиском;
- у каждого возникает свой, присущий лишь ему, «ансамбль» сочетаний, совокупность личностных качеств и способов деятельности;
 - требует эрудированности, чувства нового, способности к анализу и самоанализу, гибкости мышления, развитой фантазии, профессионально-личностной мотивации.

Первым компонентом педагогического процесса являются его субъекты и объекты (педагог и ученик), образующие динамичную систему «педагог-ученик» при ведущей роли педагога.

Как субъект педагогического процесса педагог получает специальное педагогическое образование, осознает себя ответственным перед обществом за подготовку подрастающих поколений. Педагог как объект педагогического процесса в результате непрерывного образования, самовоспитания, общения с учениками подвергается воспитательным воздействиям и стремится к самосовершенствованию, формирует свою педагогическую культуру.

Вторым компонентом педагогического процесса является его содержание. Содержание педагогического процесса тщательно отбирается, подвергается педагогическому анализу, обобщается, оценивается с позиций мировоззрения, приводится в соответствие с возрастными возможностями детей. В содержание педагогического процесса входят основы человеческого опыта в области общественных отношений, идеологии, производства, труда, науки, культуры.

Третьим структурным компонентом педагогического процесса является его организационно-управленческий комплекс, ядром которого являются формы и методы воспитания и обучения.

Четвертым компонентом педагогического процесса выступает педагогическая диагностика – установление с помощью специальных методик состояния его «здоровья» и жизнеспособности как в целом, так и отдельных его частей. К способам и методам диагностики относятся: проверка знаний, умений, навыков; результаты трудовой, общественной деятельности детей; их проявления в жизненных, особенно экстремальных ситуациях, фиксация нравственных выборов, поступков, поведения; плоды самостоятельной продуктивной работы.

Пятый компонент педагогического процесса – критерии эффективности педагогического процесса. В их состав входят оценки знаний, умений и навыков, экспертные оценки и характеристики привитых детям убеждений, черт характера, свойств личности.

Шестым структурным компонентом педагогического процесса является организация взаимодействия с общественной и природной средой. Общественная жизнь является важнейшим фактором воспитания. Педагогический процесс, обособляясь в специальную целенаправленную систему, не изолируется от жизни. Его цель в организации отношения к ней воспитанников, в стремлении к распространению своих влияний, педагогизации общественной жизненной среды. Педагогически организованной средой можно считать согласованную с педагогическими целями деятельность семьи, общественных организаций, трудовых коллективов, неформальных объединений.

Основными принципами педагогического процесса являются следующие.

Принцип общественно значимой целевой направленности учебно-воспитательного процесса предполагает всестороннее развитие каждого ребенка, подготовку всех детей к участию в переустройстве общества, к жизни в демократическом правовом государстве

Принцип комплексного подхода к организации детской деятельности позволяет строить ее в органических связях с формирующимся у школьников мировоззрением, общественно ценными мотивами поведения, с нравственным отношением к учению, труду, природе, самому себе, другим людям.

Принцип целостного и гармоничного формирования личности в процессе обучения и воспитания предполагает одновременное ее развитие как в соответствии с общественными нуждами и требованиями, так и относительно заложенных в ней задатков, физических и духовных особенностей.

Принцип обучения и воспитания детей в коллективе предусматривает последовательное сочетание массовых, коллективных, групповых, индивидуальных форм работы с ними.

Принцип единства требовательности и уважения к детям предполагает, что активное участие в важных общественных делах и ответственность способствуют самоутверждению, возвышают ребенка в собственных глазах, окрыляют и вдохновляют его.

Принцип сочетания руководства жизнью детей с развитием их инициативы и творчества в обучении и воспитании преобразует стихийное социальное формирование личности в целенаправленный педагогический процесс.

Принцип придания эстетической направленности всей жизни, обучению и воспитанию детей дает им возможность познать подлинную красоту общественных эстетических идеалов.

Принцип ведущей роли обучения и воспитания школьников по отношению к их развитию дает возможность развивать заложенные в ребенке природные задатки в самые разнообразные способности

Принцип приведения методов и приемов деятельности детей в соответствие с целями их обучения и воспитания обеспечивает включение в сложившуюся систему работы новых, новаторских методов и приемы, которые соответствуют и отвечают целям учебно-воспитательной работы.

Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей детей в процессе учебно-воспитательной работы обеспечивает формирование у каждого из них неповторимой активной и творческой индивидуальности.

Принцип последовательности и систематичности в обучении и воспитании дает возможность четко строить педагогический процесс, повышать его эффективность.

Принцип доступности облегчает работу с детьми, делает ее для них более понятной.

Принцип прочности позволяет более продуктивно и качественно осуществлять педагогический процесс.

Педагогический процесс реализуется за счет педагогической деятельности. Она представляет особый вид общественно-полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленный на подготовку подрастающего поколения к жизни в соответствии с экономическими, политическими, нравственными, эстетическими целями.

Субъектами педагогической деятельности являются те люди и их группы, кто ее осуществляет. К ним относятся:

- общество, т.е. та социальная среда (государство, нации, классы, религиозные конфессии), в которой осуществляется педагогическое воздействие на людей;
- группа, т.е. небольшая по величине общность людей, вереве которой осуществляется педагогическая деятельность;
- педагог, т.е. тот человек, который организует и руководит педагогической деятельностью.

Функции педагогической деятельности определяют главные механизмы ее реализации. К ним относятся:

- управление, т.е. организация и осуществление педагогической деятельности;

- воспитание, т.е. формирование у людей устойчивых взглядов на окружающую действительность и жизнь в обществе;
- обучение, т.е. формирование у людей знаний, навыков и умений с учетом требований современной жизни и деятельности;
- развитие, т.е. процесс функционального совершенствования умственной и физической деятельности людей в соответствии с требованиями их деятельности и условиями жизни;
- психологическая подготовка, т.е. процесс формирования у людей внутренней готовности к преодолению трудностей, встречающихся на их пути.

Компонентами педагогической деятельности обычно выступают ее составные части, с помощью которых она осуществляется. К ним относятся:

- проектировочный, предполагающий постановку таких конкретных целей и задач педагогической деятельности, в результате достижения которых удастся сформировать у людей определенные качества личности;
- организаторский, включающий в себя основные направления по тщательной организации педагогической деятельности, от реализации которых зависит ее эффективность;
- познавательный, обеспечивающий максимальную продуктивность интеллектуально-познавательной активности объектов и субъектов педагогической деятельности;
- коммуникативный, предполагающий тщательную организацию и эффективное проявление общения и взаимодействия объектов и субъектов в ходе педагогической деятельности;
- исследовательский, предусматривающий изучение и совершенствование самого процесса педагогической деятельности.

Объекты педагогической деятельности – это люди и их группы, с присущими им индивидуально- и социально-психологическими особенностями.

Конкретным проявлением педагогической деятельности выступает учебно-воспитательная работа – непосредственное воплощение целей и задач педагогической деятельности, педагогического процесса.

Субъект учебно-воспитательной работы – педагог, получивший специальное педагогическое образование, осознающий себя ответственным перед обществом за подготовку подрастающих поколений. Он постоянно развивает свое мировоззрение и вырабатывает нравственно-эстетические принципы, непрерывно совершенствует личные способности к активному общению с детьми, организации их жизни и психолого-педагогическому воздействию на них.

Объект учебно-воспитательной работы - ученик (воспитанник), представляющий собой личность, развиваемую и преобразуемую в соответствии с педагогическими целями обучения и воспитания.

Цель учебно-воспитательной работы состоит в том, чтобы на основе использования педагогом различных форм и методов обучения и воспитания добиваться всестороннего развития учеников, формирования у них определенных социально-политических и психологических качеств, всестороннего и полного овладения ими комплексом необходимых для жизни и деятельности знаний, навыков и умений.

Важнейшей предпосылкой совершенствования содержания и повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в школе и других учреждениях образования выступает изучение и обобщение передового педагогического опыта.

3.5. Проверка и оценка знаний

В процессе обучения педагог использует различные методы и средства обучения с целью усвоения информации. Чтобы узнать, насколько понят и освоен материал, можно ли

переходить к следующей теме, необходима регулярная проверка знаний обучающихся. От верной постановки проверки знаний зависит успех процесса обучения.

Часть педагогического мастерства: знать, чувствовать, понимают ли обучаемые материал. Задача проверки – обеспечить высокое качество обучения, а не ловить студента на незнании, не унижать его достоинства, не формировать комплекса неполноценности и неспособности.

В царской России гимназиста унижали наказанием в карцере, исключением, студентов отдавали даже в солдаты.

Были перегибы в советском образовании, когда оценки посвящались очередному съезду партии. В восьмидесятые годы падает престиж хороших оценок.

История педагогики дает интересные формы контроля: бригадно-лабораторный метод, самоучет в коллективе, отчетные выставки и т.д.

В разные исторические этапы были недостатки в контроле и оценке знаний, поскольку не все педагоги знали методы проверки знаний, допускали субъективный подход к оценке, были слабо знакомы с контингентом учащихся.

До революции в России была принята шестибалльная система оценки знаний от нуля до пяти. После упразднения «нуля» все реже ставили «единицу», а потом и «двойку». Вместо пятибалльной системы оказалась трехбалльная.

Российская академия образования предложила двенадцатибалльную систему оценок, в которой «1» – «спасайте», а «12» – «ура», появился одаренный ученик. Затянувшаяся на двадцать лет образовательная реформа вряд ли скоро внедрит новую шкалу оценок, поэтому педагоги ищут стимулы повышения роли пятибалльной системы оценок:

- выставление оценок с «плюсом» и «минусом»;
- к цифровым оценкам добавляются словесные;
- в дневнике пишется обращение к родителям.

В современной педагогике не установились понятия «оценка», «контроль», «проверка», «учет». Общим понятием является контроль – выявление, измерение и оценивание знаний и умений.

Проверка – часть контроля для выявления и измерения уровня и качества обученности, объема учебного труда учащихся.

В понятие контроля входит оценивание (как процесс), и оценка (результат)

Оценка – средство стимулирования и влияния на личность.

Важнейшими принципами диагностирования и контролирования обученности (успеваемости) учащихся являются объективность, систематичность и наглядность.

Объективность – это дружеское отношение педагогов ко всем обучаемым при объективном оценивании знаний.

Систематичность – контролирование на всех этапах дидактического процесса всех обучаемых при комплексном использовании форм, методов и средств контроля.

Наглядность – открытые испытания всех обучаемых по одинаковым критериям с наглядной, публичной оценкой знаний.

Диагностировать, контролировать, проверять и оценивать знания, умения учащихся нужно в той логической последовательности, в какой проводится их изучение.

Система проверки знаний состоит из следующих звеньев:

- предварительное выявление уровня знаний в начале учебного года;
- текущая проверка в процессе усвоения каждой изучаемой темы;
- повторная проверка, как и текущая, должна быть тематической для укрепления знаний;
- периодическая проверка знаний по разделу курса для диагностирования качества усвоения и обобщения;
- итоговая проверка и учет знаний в конце обучения;
- комплексная проверка способности применять знания ряда предметов для решения практической задачи.

Три основные функции проверки:

1. Контролирующая – основная для выявления состояния знаний, умений, навыков перед продвижением в обучении.

2. Обучающая – сопутствующая контролирующей, поскольку при ответе товарища идет самоконтроль, повышается активность в повторении материала и появляется возможность для дополнительного объяснения педагога.

3. Воспитывающая – тоже сопутствующая, так как приучает к систематической работе, дисциплинирует, вырабатывает волю и привычку к самостоятельной подготовке, уверенность в себе и ответственность.

Эти три функции дают основные требования к выбору методов проверки знаний.

Общий критерий при оценке знаний – учебная программа, основанная на государственных образовательных стандартах и устанавливающая объем знаний, умений и навыков.

Система методов:

1. Текущая проверка знаний.

2. Итоговая.

К текущей проверке относятся методы: индивидуальный опрос, письменные работы, программированное обучение, семинары, деловые игры, повседневные наблюдения.

К итоговым методам проверки относятся экзамены и зачеты.

Современные виды модульного обучения используют рейтинговый контроль, который имеет ряд преимуществ:

- контроль одновременно средства обучения и обратной связи;
- развернутая оценка результатов отдельных звеньев контроля обеспечивает его надежность;
- реализует мотивационную и воспитательную функции.

В настоящее время широкое распространение получило тестирование, что позволяет вырабатывать быструю реакцию на вопросы, ускоряет процесс проверки, обеспечивает высокую объективность, развивает логическое мышление, целенаправленность, точность, лаконичность.

Применение диагностических тестов за рубежом имеет полуторавековую историю. Последние пятнадцать лет развитие зарубежного тестирования привели к глубокой оценке роли, возможности и ограничений. В России практически введен единый государственный экзамен для большинства выпускников школ, результаты ЕГЭ используются при поступлении в профессиональные учебные заведения.

Демократизация учебных заведений, реформа образования требует отказа от старых форм оценки знаний. Требуется поиск новых способов стимулирования учебного труда молодежи. Практика уже определяет иные подходы, внедряются эффективные средства оценки, педагоги и учащиеся приобретают новые качества.

Цель оценки знаний – добиться принципа добровольности обучения. Это значит и контролирование обученности и готовности к самостоятельным и творческим решениям, способности определения личного рейтинга – показателя значимости человека в обществе.

Оценки и отметки в учебном процессе

Оценкой называют процесс сравнения знаний, умений и навыков с теми эталонами, которые представлены в учебной программе.

Отметкой является количественная мера оценки, выраженная в баллах.

Практически во всех школах нашей страны принята 5-балльная система отметок. Но существуют и другие, например, 0-12-балльные. Их чаще всего используют за рубежом. Надо сказать, что в современной отечественной школе действуют также 4-балльные и 3-балльные системы отметок, так как часто единицы и двойки не ставят.

У оценки есть свои функции:

1. с помощью оценки учитель высказывает свое мнение о знаниях ученика;
2. оценка информирует ученика о его успехах и неудачах;

3. оценки ориентируют ученика об уровне его знаний.

Есть несколько способов выставления оценки:

1. нормативный, когда знания ученика оцениваются, исходя из требований стандарта образования и программных требований;
2. личностный, при котором ответ ученика сравнивается с его действиями и ответами в прошлом;
3. сопоставительный, когда учитель сравнивает действия одного ученика с действиями другого.

Современная дидактика выдвигает такие требования к оценкам, при которых лучше всего использовать личностный способ оценивания, так как он позволяет проследить за индивидуальными результатами каждого ученика.

При выставлении оценок учитель должен придерживаться следующих правил.

1. Контроль знаний должен охватывать все важные элементы знаний, умений и навыков учеников.
2. При выставлении оценок учитель должен исходить из личностного и нормативного способа оценивания.
3. При выставлении оценок учитель должен объяснить, почему он именно так оценивает знания ученика.
4. При выставлении оценок учитель должен использовать разнообразные методы контроля.
5. Необходимо давать возможность ученикам несколько раз исправить оценку.
6. Кроме учительского контроля при выставлении оценок должен присутствовать ученический самоконтроль и самооценка.

Современная система оценок имеет свои отрицательные черты.

1. Для многих учеников оценка становится конечной целью их учебной деятельности, которая в конечном итоге заслоняет истинные мотивы учебно-познавательной деятельности. Поэтому ученики учатся только ради получения хорошей оценки, а не ради получения новых знаний.
2. На уроке контролю знаний и их оцениванию подвергается только часть учеников, поэтому учителю бывает трудно установить, как на самом деле ученики усвоили пройденный материал.
3. В школе главным становится оценка учителя, а самоконтролю и самооценке уделяется меньше внимания, или же вообще не уделяется.
4. Часто оценка ученика становится оценкой работы учителя. Если ученик получил высокий бал за свой ответ, значит учитель был настолько хорош, что смог хорошо объяснить материал, и наоборот. Такой подход мешает многим учителя объективно оценивать ответ учеников.

Большую роль играет вербальная оценка учителя, особенно, если это касается формирования у ученика самооценки. Учитель не должен сравнивать успехи учеников, так как это может испортить межличностные отношения в классе. Поэтому лучше сравнивать уровень знаний ученика с его прошлыми заслугами.

Методологическая культура педагога

Каждого педагога характеризует определенный уровень методологической культуры.

Формирование методологической культуры во многом зависит от способностей педагога и от его желания овладеть новыми знаниями.

Способности необходимы педагогу для того, чтобы успешно справляться со своей работой.

В число общих способностей входят те, которые определяют высокие результаты в любой человеческой деятельности.

К специальным относятся те, от которых зависит успех именно педагогической деятельности, обучения и воспитания детей.

Среди специальных способностей можно выделить способности:

- видеть и чувствовать, понимает ли учащийся изучаемый материал, устанавливать степень и характер такого понимания;
- самостоятельно подбирать учебный материал, определять оптимальные средства и эффективные методы обучения;
- по-разному излагать, доступным образом объяснять один и тот же учебный материал, с тем, чтобы обеспечить его понимание и усвоение всеми учащимися;
- строить обучение с учетом индивидуальности учащихся, обеспечивая быстрое и глубокое усвоение ими знаний, умений и навыков;
- за сравнительно короткий срок добиваться усвоения значительного объема информации, ускоренного интеллектуального и нравственного развития всех учащихся;
- правильно строить урок, совершенствуя свое преподавательское мастерство от занятия к занятию;
- передавать свой опыт другим учителям и в свою очередь учиться на их примерах;
- к самообучению, включая поиск и творческую переработку полезной для обучения информации, а также ее непосредственное использование в педагогической деятельности;
- формировать у учащихся нужную мотивацию и структуру учебной деятельности (учения).

Можно выделить ряд способностей, которые помогают правильно воспитывать детей. Это способности:

- правильно оценивать внутреннее состояние другого человека, чувствовать, сопереживать ему (способность к эмпатии);
- быть примером и образцом для подражания со стороны детей в мыслях, чувствах и поступках;
- вызывать у ребенка благородные чувства, желание и стремление становиться лучше, делать людям добро, добиваться высоких нравственных целей;
- приспособлять воспитательные воздействия к индивидуальным особенностям воспитываемого ребенка;
- вселять в человека уверенность, успокаивать его, стимулировать к самосовершенствованию;
- находить нужный стиль общения с каждым студентом, добиваться его расположения и взаимопонимания;
- вызывать к себе уважение со стороны воспитываемого, пользоваться неформальным признанием с его стороны, иметь авторитет среди детей.

Особой спецификой отличается научно-исследовательская деятельность, требующая определенной подготовки, освоения знаний о методах исследования.

Принадлежность какого-либо произведения к науке определяется по следующим признакам:

- характеру целеполагания;
- выделения специального объекта исследования;
- применения специальных средств познания.

3.6. Организация учебного процесса

Процесс обучения призван осуществлять образовательную, воспитательную и развивающую функции.

Выделение данных функций процесса обучения проведено условно, поскольку грани между процессами образования, воспитания и развития личности относительно и некоторые их аспекты являются общими. Условное выделение этих функций необходимо в практической деятельности педагога при целеполагании процесса обучения и диагностике его результатов.

Образовательная функция – усвоение личностью научных знаний, формирование системы специальных и общеучебных умений и навыков.

Воспитательная функция – формирование системы ценностно-эмоциональных отношений личности к миру и совокупности ее качеств.

Развивающая функция – развитие общих и специальных способностей личности, а также психических процессов.

Данные функции процесса обучения недопустимо рассматривать как изолированно реализуемые. Они находятся в сложно переплетенных причинно-следственных связях, когда одна из функций является следствием другой и одновременно причиной третьей. Так, воспитание дисциплинированности, общественной активности создает условия для эффективности обучения. А обучение в свою очередь способствует воспитанию этих качеств.

Принципы – это некоторые исходные положения, на которые надо опираться в какой-либо деятельности.

Принципы обучения – это основные положения, на которые нужно опираться при преподавании основ науки. Основным источником, приведшим к формулированию принципов, – практика обучения, опыт и находки учителей, которые затем стали распространяться, осмысливаться, обобщаться. Основные принципы обучения – это:

- наглядность обучения;
- сознательность и активность учащихся в обучении;
- научность обучения;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- прочность усвоения знаний, связь теории с практикой.

Наглядность, как и созерцание, понимается широко и предполагает вовлечение в познание всех (или разных) органов чувств. К.Д. Ушинский писал, что дитя мыслит формами, красками, звуками, ощущением вообще, – значит, нужен принцип наглядности. Используются различные виды наглядности.

Естественная наглядность – ознакомление с реальными предметами, объектами (с растениями, животными, минералами и т.п.) в классе и за пределами школы.

Экспериментальная наглядность – ознакомление учеников с процессами и явлениями в ходе опытов (химические реакции и т.п.).

Картинная или картинно-динамическая наглядность – дает отображение реального мира (фото, рисунки, картины, немые кинофильмы и т.п.).

Объемная наглядность – это макеты, модели, муляжи, панорамы, геометрические фигуры и т.п.

Звуковая наглядность – использование звуковых средств для воспроизведения звуковых образов.

Символическая и графическая наглядность – пособия этого типа отображают реальную действительность в условно-обобщенном, символическом виде (карты, планы и схемы, чертежи, диаграммы и т.п.).

Принцип сознательности и активности, учащихся в обучении – это целенаправленное активное восприятие изучаемых явлений, их осмысление, творческая переработка и применение. Сознательность усвоения является важнейшим условием запоминания.

Сущность принципа посильности и доступности обучения – изучаемый материал по уровню трудности был доступен, но требовал затраты определенных усилий для его усвоения. Это необходимо, так как обучение учитывает уровень развития учащихся и одновременно содействует его повышению («развивающее обучение»).

Принцип научности – опора на науку как источник системы фактов, понятий и закономерностей, изучаемых в школе по соответствующим предметам.

Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся во многом обуславливает действенность и результативность всех остальных. Основная цель: обучая всех, нужно научить каждого.

Принцип систематичности и последовательности: необходимо идти от фактов к выводам, от примеров к правилам, от общего к частному. Материал считается усвоенным, если

у человека образовалась система ассоциаций, связей между новым и старым. Мозг работает эффективнее, если получает нагрузку небольшими порциями, но систематически и регулярно.

Принцип прочности усвоения знаний – это такое усвоение знаний, когда они становятся достоянием учащихся, т.е. учащиеся всегда могут пользоваться ими как в учебных, так и в практических целях. Для реализации принципа прочности особое значение имеет отделение главного от второстепенного, от деталей.

Принцип связи теории с практикой, обучения с жизнью – это основной закон обучения: знания должны быть связаны с жизнью, применяемы для решения практических задач, тогда они будут вызывать интерес у учащихся и стимулировать их познавательную деятельность.

Принцип воспитания в процессе обучения. Воспитательную роль, прежде всего играют методы обучения и структура урока.

Форма организации обучения – специально организованная деятельность учителя и учащихся, протекающая по установленному порядку и в определенном режиме.

Выделяются две основные формы организации обучения.

Индивидуально-групповая система обучения. Прием в школы с такой формой обучения осуществлялся в любое время года; с новыми учениками занимались индивидуально (кроме групповых занятий).

Классно-урочная система. Эта система предполагает постоянный состав группы, учащихся одного возраста и принятых к учению одновременно.

В условиях классно-урочной системы обучения важно помнить об индивидуализации обучения. Общая эффективность всего процесса обучения может быть достигнута лишь тогда, когда будет обеспечена максимальная эффективность в работе каждого отдельного ученика, чтобы каждый ученик мог успешно выполнить требования программы.

Основной формой индивидуализации обучения являются организация дополнительных занятий с отстающими или, наоборот, талантливыми детьми.

Урок – логически законченный целостный элемент в учебно-воспитательном процессе, в котором в сложном взаимодействии представлены цель, содержание, средства и методы обучения, проявляются личность и мастерство учителя, индивидуальные и возрастные особенности учащихся, происходит реализация целей и задач обучения, воспитания и развития.

Общие требования к уроку можно условно разделить на три группы:

1. Дидактические требования (или образовательные):

- четкое определение образовательных задач урока в целом и его составных элементов, а также место конкретного урока в общей системе уроков;
- определение оптимального содержания урока в соответствии с требованиями учебной программы по предмету и целями урока, с учетом уровня подготовки учащихся, прогнозирование уровня усвоения учащимися научных знаний, сформированности умений и навыков как на уроке в целом, так и на отдельных его этапах;
- выбор наиболее рациональных методов, приемов и средств обучения, стимулирования и контроля, оптимального взаимодействия их на каждом этапе урока, выбор, обеспечивающий познавательную активность, сочетание различных форм коллективной работы на уроке с самостоятельной деятельностью учащихся;
- осуществление на уроке принципов и условий успешного обучения, в частности межпредметных связей;

2. Воспитательные требования к уроку:

- постановка воспитательных задач урока;
- формирование у учащихся на основе приобретенных знаний высоких моральных качеств и эстетических вкусов, обеспечение тесной связи обучения с жизнью;
- формирование и развитие у учащихся познавательных интересов, положительных мотивов учебно-познавательной деятельности, умений и навыков самостоятельного овладения знаниями;

- всестороннее изучение и учет уровня развития и психологических особенностей учащихся (типа мышления, памяти, внимания, наличия эмоций, воображения и т.д.);
- соблюдение учителем педагогического такта;

3. Организационные требования к уроку:

- наличие продуманного плана проведения урока на основе тематического планирования;
- организационная четкость проведения урока (своевременное начало, максимальное использование каждой его минуты, оптимальный темп обучения, логическая стройность);
- подготовка и рациональное использование различных средств обучения, в том числе и технических средств обслуживания.

В зависимости от того, какие признаки берутся за основу, предлагаются различные варианты типологии уроков.

Классификация по способу проведения урока: уроки-лекции, уроки-беседы, уроки практических занятий и т.п.

Существует классификация уроков по характеру познавательной деятельности учащихся: уроки первичного восприятия фактов; уроки образования понятий и т.д.

Следующая классификация: по степени самостоятельности работы учащихся (уроки самостоятельной работы школьников, уроки работы учителя с классом).

Наиболее распространена классификация уроков по основным дидактическим целям и месту уроков в их общей системе.

Выделяются следующие типы уроков:

- уроки овладения учащимися новыми знаниями, на которых проводится накопление фактического материала, наблюдение, изучение процессов и явлений, их осмысление и формирование понятий;
- уроки усвоения и формирования умений и навыков;
- уроки обобщений и систематизации знаний;
- уроки повторения, закрепления знаний, умений и навыков;
- контрольно-проверочные уроки (с устной и письменной проверкой знаний, умений и навыков);
- комбинированные уроки, на которых одновременно решается несколько дидактических задач.

Эта классификация считается недостаточной, поэтому типология уроков продолжает оставаться одной из актуальных проблем дидактики.

Средства обучения

Средства обучения (педагогические средства) – все те материалы, с помощью которых преподаватель осуществляет обучающее воздействие (учебный процесс). К средствам обучения относятся предметы материальной и духовной культуры, которые используются при решении педагогических задач.

В самом общем плане к ним относятся:

- виды деятельности: игровая, учебная, трудовая;
- педагогическая техника: речь, мимика, движение; средства массовой информации, наглядные пособия, произведения искусства.

К средствам обучения относят также технические средства обучения, дидактические материалы и т.п. В последнее время существенно изменились средства обучения. В связи с появлением персональных компьютеров возник новый вид процесса проблемного обучения – проблемно-компьютерное обучение. Появление нового элемента (компьютера) в педагогической системе во многом может изменить ее функции и позволяет достичь нового педагогического эффекта.

В традиционном учебном процессе средствами обучения являются:

- печатные издания: учебники, учебно-методические пособия, справочники;

- дискеты с учебной информацией;
- записи на доске, плакаты;
- кино-, видеофильмы;
- слово преподавателя.

Технические средства обучения

В современном процессе обучения используется следующий ряд новых технических средств:

- учебные электронные издания;
- компьютерные обучающие системы;
- аудио-, видео-учебные материалы и многие др.

Электронные издания учебного назначения, обладая все ми особенностями бумажных изданий, имеют ряд положительных отличий и преимуществ. В частности: компактность хранения в памяти компьютера или на дискете, гипертекстовые возможности, мобильность, тиражируемость, возможность оперативного внесения изменений и дополнений, удобство пересылки по электронной почте. Это автоматизированная обучающая система, которая включает в себя дидактические, методические и информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, а также программное обеспечение, которое позволяет комплексно использовать их для самостоятельного получения и контроля знаний.

Программированное обучение опирается на хорошо известные в педагогике общие положения, теории. Материал дается небольшими, легко усваиваемыми частями, получившими название шагов, порций или фрагментов информации.

Характерные черты программированного обучения:

- расчленение строго отобранного учебного материала на отдельные небольшие части;
- включение системы предписаний по последовательному выполнению определенных действий, направленных на усвоение каждой части;
- предъявление заданий по проверке усвоения каждой данной части;
- соблюдение ответов, информирующих учащегося о степени правильности его ответа.

По форме программированное обучение представляет собой особый вид самостоятельной работы учащихся над специально переработанным учебным материалом. Процесс специальной переработки учебного материала для такого обучения получил название программирования.

Есть два принципа программированного обучения. Линейное программирование предполагает деление учебного материала на небольшие шаги, проверку усвоения каждой части, проработку обучающимися всего материала в заданной последовательности.

Разветвленное программирование предполагает, что ученик, проработав какую-то относительно законченную часть учебного материала, в ответе на вопрос может допустить ошибку. Поэтому предлагается несколько вариантов ответа на поставленный вопрос. После выбора ученик в зависимости от ответа получает указания по дальнейшей работе.

Опыт отечественной высшей и средней школы, как и опыт зарубежной школы, показывает, что для применения компьютера в любом предмете практически нет ограничений. Но содержание компьютерного занятия должно обязательно включать данные о способах анализа условия задачи, о поисках способа ее решения, о способах контроля за правильностью решения.

То есть в содержание необходимо включать данные о всех типах рефлексии – интеллектуальной, личностной и межличностной: учитывать, как учащиеся понимают логику компьютерного обучения, смысл требований и пр.

Применение компьютера должно учитывать сложившиеся формы обучения. Современные формы обучения независимо от типа школы имеют следующую инвариантную структуру:

- актуализация опорных знаний и способов действий;

- формирование новых понятий и способов действий;
- применение знаний, формирование умений.

Компьютерные обучающие и контролирующие программы – программные средства учебного назначения, которые широко используются в образовательном процессе и позволяют:

- индивидуализировать подход и дифференцировать процесс обучения;
- контролировать обучаемого с диагностикой ошибок и обратной связью;
- обеспечить самоконтроль и самокоррекцию учебно-познавательной деятельности;
- моделировать и имитировать процессы и явления;
- проводить лабораторные работы, эксперименты и опыты в условиях виртуальной реальности;
- повысить интерес к процессу обучения, используя игровые ситуации и многое др.

Аудио- и видеоучебные материалы – записываются на магнитные носители, аудио – и видеокассеты и могут быть представлены обучаемому с помощью магнитофона, видеоманитофона или лазерных компакт-дисков CD-ROM.

Компьютерные сети – средство обучения, включающее в себя различного рода информацию и совокупность компьютеров, соединенных каналами связи.

Глобальная сеть Интернет является интегральным средством.

Технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве.

В педагогической литературе существует ряд определений понятия. Наряду с традиционными все шире применяются безбумажные учебные материалы: видеодиски, видеокассеты и др.

Дидактические оценки этих новых и необычных средств обучения противоречивы – от восторженных утверждений о революции в образовании до унылой констатации низкой результативности и бесполезности. Можно ожидать, что там, где требуется образное, эмоциональное изложение фактического материала, видеоучебники принесут пользу, но с их помощью трудно развивать продуктивное мышление, тренировать умения и навыки, решать другие задачи. Поэтому их целесообразно принять в комплексе с традиционными учебными материалами.

Абстрактное мышление, логику хорошо развивают компьютерные обучающие программы. Знание, переданное компьютером, неизбежно является неполным, усеченным, формализованным. Поэтому компьютерные учебные материалы оказываются весьма эффективными при изучении знаний, имеющих логическую структуру. Прекрасные возможности предоставляет ЭВМ и для выполнения тренировочных упражнений, контроля знаний.

Создание системы дистанционного образования (ДО) представляет комплексную проблему, включающую задачи методического, технического и организационно-экономического характера.

Направления дистанционного обучения:

- методологические и дидактические основы ДО;
- система преподавателей-консультантов (тьюторов) и способы их взаимодействия с обучаемым;
- контроль качества и тестирование в ДО;
- технологии и информационно-образовательные среды;
- способы передачи образовательной информации;
- типовое оснащение центров ДО.

Дистанционными принято считать такие формы обучения, которые исключают личный контакт преподавателя с учащимися. Организация систем дистанционного образования

отличается различными формами доставки знаний. В соответствии с целями, контингентом и условиями обучения применяются разнообразные методические приемы.

Специфика профессиональной подготовки требует частого и качественного контроля навыков обучаемого.

3.7. Учебные действия как средства решения учебных задач

Морфологическими единицами любого вида деятельности являются действия. Крупнейший отечественный исследователь психологической теории деятельности А.Н. Леонтьев определял состав деятельности «не иначе как в форме действия или цепи действий, подчиняющихся частным целям, которые могут выделяться из общей цели». Деятельность в целом определяется мотивом, а каждое действие – своей целью. При этом цели могут по-разному соотноситься с мотивами. А.Н. Леонтьев пояснял это следующим образом: мотив деятельности может сдвигаться на цель действия, и тогда действие превращается в самостоятельную деятельность.

В качестве примера такого сдвига мотива на цель и превращения цели в самостоятельный мотив можно привести следующее: школьник может по-разному относиться к процессу решения учебной задачи. Если его заботит только то, что нужно быстрее решить задачу, чтобы освободиться и заняться более привлекательными делами, решение задачи остается просто действием. Если же школьник заинтересован хотя бы в оценке учителя или решает задачу, поскольку ему интересны сами по себе нахождение решения и получение результата, то эти действия «переходят» в деятельность, в данном случае – деятельность учения. Таким образом, всякая деятельность, в том числе и учебная, состоит из действий и только через них осуществляется, тогда как сами действия могут существовать вне деятельности.

Цель выполняемого действия представлена в сознании (в отличие от мотива, который может и не осознаваться субъектом), и обычно субъект в полной мере осознает эту цель. Сознательные действия, составляющие учебную деятельность, по мере овладения ими учеником переходят на уровень операций – способов выполнения более сложных действий. Поскольку действия, которыми учащийся уже овладел, в его дальнейшей деятельности повторяются многократно, они по законам формирования навыка постепенно перестают сознательно контролироваться им и становятся способами выполнения действий более высокого уровня. Это можно продемонстрировать на примерах освоения чтения, письма и иностранного языка.

Когда ребенок учится читать, он вначале запоминает названия и очертания букв и именно их узнает при чтении. Затем он начинает сливать их в отдельные слоги, но еще не в состоянии сразу прочесть слово целиком. Когда же ребенок начинает читать целые слова, перед ним встает задача понять смысл прочитанного, и это становится его сознательной целью. Отдельные буквы и слоги он прочитывает уже автоматически, не затрачивает сознательных усилий на узнавание каждой буквы, и их чтение превращается в операцию – способ прочтения всего слова и предложения.

Еще более наглядным примером служит овладение письмом. В первом классе оно начинается с написания элементов букв – палочек, крючков, петель. Затем ребенок начинает писать буквы целиком, учится соединять их на письме, но при написании первых слов перед ним стоит цель пока еще не написать слово как таковое, а правильно вывести каждую букву и соединения между ними. При этом ребенок затрачивает очень много физических сил: у него напряжены не только мышцы кисти руки, но и вся рука, мышцы спины, часто ног и даже головы. Лишь постепенно основная физическая нагрузка переходит на пальцы, держащие ручку. Постепенно ребенок доводит до автоматизма навык написания букв, у него формируется почерк. К концу первого класса среди видов работ на уроке появляется диктант, а во втором классе – изложение. Письмо под диктовку или по памяти уже подразумевает понимание смысла написанного. Именно фиксация мысли на бумаге становится сознательной

целью школьника при письме. Он уже не следит за написанием отдельных букв и даже сам не замечает, как их пишет, – их написание превратилось в операцию.

При овладении иностранным языком вначале достаточного напряжения сил требует освоение произнесения непривычных, отсутствующих в родном языке звуков, например гортанных, носовых. При их произнесении правильные движения губ и языка целенаправленны, они сознательно контролируются по способу осуществления, требуют усилия воли учащегося. По мере отработки этого действия произносимый звук включается в слог, затем в значащее слово и наконец в осмысленную фразу. Действие его произнесения автоматизируется, перестает контролироваться сознанием.

Во всех этих случаях сознание становится направленным на более высокие уровни деятельности. Управление же операциями осуществляется на уровне «фоновой автоматизации». Процесс перехода действий в операции является проявлением автоматизации навыка. Такие операции, бывшие ранее самостоятельными действиями, называются сознательными. Наряду с ними в деятельности существуют операции, которые никогда не осознавались субъектом как самостоятельные действия. Например, ребенок, осваивая родной язык, словесную речь, интуитивно сравнивает способы грамматического оформления своих высказываний с нормами речевого общения взрослых. Ребенок не осознает этих действий, в силу чего они не могут быть определены как таковые. Следовательно, они являются операциями и с самого начала формируются бессознательно в результате подражания. Подобные действия могут формироваться либо через интериоризацию внешних предметных сознательных действий, возникающих в развитии и обучении, либо представлять операциональный состав психических процессов: восприятия, памяти, воображения, мышления. К таким операциям относятся в первую очередь интеллектуальные мыслительные операции: сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение.

Учебные действия можно классифицировать по разным основаниям. Например, в процессе решения каждой учебной задачи можно выделить такую последовательность действий.

1. Действия целеполагания. Прежде чем приступить к решению задачи, учащийся должен принять ее как задание, которое необходимо выполнить. При этом важно правильно понять, что именно должно получиться в результате решения задачи, осознать, для чего и с какой целью она решается. Постановка таких вопросов, нахождение ответов на них и подчинение своего поведения этому решению есть сложная совокупность действий.

2. Действия планирования. Принимая для себя цель решения учебной задачи, учащийся встает перед необходимостью подбора соответствующих действий по ее решению, установления их последовательности. На этом этапе важно осознать, что должно получиться в результате каждого отдельного действия и как эти промежуточные результаты могут быть использованы в дальнейшем ходе решения.

3. Исполнительские действия. Они представляют собой внешние действия (предметные и вспомогательные, вербальные и невербальные), а также внутренние (умственные) действия по реализации плана решения задачи. Эти действия также классифицированы по различным признакам:

а) преобразующие и исследовательские действия. Данное различие основано на том, каким именно преобразованиям подвергаются изучаемые объекты и каков масштаб этих объектов. Под преобразующими действиями понимаются непосредственные манипуляции над конкретным объектом с целью выявления его свойств, при этом ученику уже могут быть известны общие закономерности и принципы функционирования объектов данного класса (например, решение задачи по математике на основе изученных ранее правил, законов и формул). Исследовательские действия направлены на раскрытие общих закономерностей, которые ранее не были известны учащемуся, и это раскрытие может происходить чисто теоретически, на основе объяснения либо на конкретных примерах, разбор которых подчинен цели уяснения нового обобщенного способа действий;

б) в соотнесении с познавательными процессами среди учебных действий различают перцептивные, мнемические и мыслительные действия. Перцептивные действия воплощают в себе процесс восприятия и включают опознание, идентификацию, выделение фигуры на фоне, отделение главного от второстепенного. Мнемические действия осуществляются на базе процесса памяти, среди них можно выделить заучивание, фильтрацию информации, ее структурирование, сохранение, воспроизведение. Мыслительные действия включают прежде всего логические операции – сравнение, анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, классификацию и др. Все эти операции являются различными способами раскрытия существующих связей и отношений между объектами и внутри них. По словам С.Л. Рубинштейна, «мышление соотносит, сопоставляет каждую мысль, возникшую в процессе мышления, с задачей, на разрешение которой направлен мыслительный процесс, и ее условиями. Совершающаяся таким образом проверка, критика, контроль характеризуют мышление как сознательный процесс». Каждое сложное интеллектуальное учебное действие включает в себя и большое количество часто не дифференцируемых перцептивных, мнемических и мыслительных операций. В силу того, что они специально не выделяются в общей группе учебных действий, учитель иногда не может точно диагностировать характер затруднения ученика при решении учебной задачи;

в) репродуктивные и продуктивные действия. К репродуктивным относятся воспроизводящие действия, осуществляемые по заданным критериям, шаблонным способом. Действия целеобразования, преобразования, создания нового, выполняемые по самостоятельно сформированным критериям, рассматриваются как продуктивные. Существуют также действия, которые в зависимости от условий могут быть и теми и другими. Репродуктивность или продуктивность многих учебных действий определяется тем, как они осуществляются: по заданным учителем программам и критериям, ранее отработанным шаблонным стереотипным способом или по самостоятельно формируемым критериям, собственным программам, новым способом, новым сочетанием средств. Например, написание сочинения по литературе представляет собой продуктивное действие, поскольку достичь успеха в раскрытии его темы можно разными способами, но, если ученик не в состоянии сформулировать собственные мысли по теме и «заполняет объем» цитатами из критических статей, это действие приобретает большую степень репродуктивности. С другой стороны, в репродуктивное действие типа решения уравнения можно внести определенную степень продуктивности, если ученик задался целью решить его таким способом, который еще не изучался на уроках, и для него это будет творчеством. Отсюда следует, что в рамках учебной деятельности может быть создана управляемая учителем программа разного соотношения продуктивности и репродуктивности учебных действий учеников.

4. Действия самоконтроля и самооценивания учащегося. При решении задачи каждый полученный промежуточный результат, и тем более итоговый, сличается с поставленной целью. Таким образом оценивается, насколько процесс решения приблизился к достижению поставленной цели. Действия контроля и оценки ученика представляют собой интериоризированные действия учителя, поэтому психологический механизм их формирования особый.

Анализ входящих в учебную деятельность действий и операций позволяет представить ее как процесс управления их освоением, в течение которого каждое из этих действий выступает для обучающегося в качестве самостоятельного предмета овладения и контроля.

Самоконтроль и самооценивание ученика

В общей структуре учебной деятельности значительное место отводится действиям контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) учащегося. Это обусловлено тем, что всякое другое учебное действие становится произвольным и регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности. Контроль выполнения действия в рамках любого вида деятельности осуществляется с помощью механизма обратной связи. Сама постановка цели действия предполагает, что субъект имеет представление о том, какой

конкретный результат должен получиться при его выполнении. Цель многими исследователями определяется именно как «мысленный образ желаемого результата действия». Выполняя действие, субъект через свои ощущения и восприятие получает информацию о достигнутом результате. Получение такой информации называется обратной связью. П.К. Анохин различал два вида обратной связи в зависимости от того, информацию о каком результате она несет: промежуточном или окончательном. Первый вид обратной связи именуется поэтапным, второй – санкционирующим. Благодаря существованию обратной связи субъект имеет возможность сравнивать мысленный образ желаемого результата действия с тем, что реально получается при осуществлении этого действия. Результат такого сравнения – того, что предполагалось получить, и того, что получается, – становится основой для принятия одного из трех возможных вариантов решения:

1. о продолжении действия, если это информация о промежуточном результате и она совпадает с тем, что ожидалось получить на данном этапе выполнения действия;
2. об окончании действия, если это информация об итоговом результате и она совпадает с ожидаемым или достаточно близка к ожидаемому, чтобы считать выполнение действия успешным;
3. о коррекции действия, если информация о полученном результате (промежуточном или итоговом) не согласуется с ожидаемым.

Таким образом, процесс контроля выполнения действия включает три обязательных компонента:

1. образ желаемого результата действия;
2. процесс сличения этого образа с реально получаемым результатом;
3. принятие решения о продолжении, коррекции или окончании действия.

Эти три составляющие представляют структуру внутреннего контроля субъекта деятельности за ее реализацией.

В учебной деятельности функция контроля вначале полностью возлагается на учителя, поскольку ребенку, только начавшему осваивать эту деятельность, еще неизвестны эталоны, которыми необходимо руководствоваться и с которыми будут сравниваться его реальные результаты. По мере овладения каждым видом учебных действий учащийся сам формирует в своем представлении его эталонные результаты, и процесс этот основан на усвоении эталонов, предъявляемых учителем. Процесс внешнего контроля переходит в процесс контроля внутреннего, т. е. самоконтроля, путем интериоризации учащимся представлений педагога о критериях успешности выполнения учебных действий. Этот переход подготавливается вопросами учителя, фиксацией наиболее важного, основного.

П.П. Блонским были намечены четыре стадии проявления самоконтроля в усвоении учебного материала.

1. Отсутствие всякого самоконтроля. Эту стадию ученик проходит в период начального ознакомления с материалом. Он еще не усвоил материал, в его представлении еще не сложилась картина эталонного владения им. Он еще не разобрался, какие вопросы в материале главные, какие – второстепенные, каковы логические связи между его частями. Поскольку желаемый образ результата действия по освоению данного материала еще не сформировался, самоконтроль на этой стадии невозможен.

2. Полный самоконтроль. Эта стадия развертывается во время подготовки учеником домашнего задания по данному материалу. У него формируются представления о том, каковы критерии эталонного владения материалом, проявления полученных знаний и сформировавшихся умений. Следуя этим критериям, учащийся проверяет полноту и правильность своего воспроизведения и понимания усваиваемого материала, но не всегда уверен в этой полноте и правильности до конца.

3. Выборочный самоконтроль. Обычно после рассмотрения нескольких тем, составляющих единый раздел курса, проводится контроль знаний учащихся: самостоятельная работа, повторительно-обобщающий урок, зачет и т. п. При подготовке к такому виду работы учащийся восстанавливает в памяти усвоенный материал не в полном объеме, а проверяет

только свое понимание главных вопросов, ориентация в которых и служит критерием его усвоения данного раздела.

4. Отсутствие видимого самоконтроля. Если изученный материал применяется для дальнейшего получения знаний, то владение им подразумевается, как бы само собой. Учащийся должен быть полностью уверен в том, что он знает этот материал, и не должен прилагать сознательных усилий к его контролю. Например, знание таблицы умножения в дальнейшем начинает использоваться при изучении умножения и деления многозначных чисел «столбиком», и при освоении этого умения содержащиеся в памяти учащегося данные из таблицы умножения применяются автоматически, как правило, он не сомневается в своем знании этих данных.

И.А. Зимняя в качестве примера приводит прохождение учащимся четырех стадий самоконтроля при овладении иноязычным говорением. Каждой стадии соответствует определенный уровень сформированности слухового контроля. На каждом из этих уровней оцениваются отношение говорящего к ошибке, интерпретация его предполагаемых действий и характер вербальной реакции на ошибочное действие. Два первых уровня характеризуются внешним контролирующим воздействием учителя, обуславливающим формирование внутренней слуховой обратной связи, а два последующих – отсутствием такого воздействия при исправлении ошибок. Эти уровни являются как бы переходными от этапа сознательно контролируемого выполнения речевого действия на иностранном языке к этапу неосознаваемого контроля за собственной иноязычной речью, речевого автоматизма.

Аналогично самоконтролю происходит и формирование предметной самооценки в структуре деятельности. У ученика далеко не сразу формируется адекватное представление о результате выполнения им действия как об успехе или о неудаче, к тому же успех может быть оценен разным количеством баллов: оценки «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно» все считаются положительными. В начальной школе учащиеся еще не полностью усваивают критерии, которыми руководствуется учитель при оценивании их деятельности, поэтому им обязательно нужно не только указывать на допущенные ошибки, но и подчеркивать успешно выполненные действия. Таким образом у учеников закладываются ориентиры, которыми им необходимо руководствоваться в дальнейшем для достижения учебных успехов. В процессе интериоризации установок учителя на выставляемые оценки учащиеся сами начинают ориентироваться в критериях оценивания и строить обоснованные предположения о том, какой оценки на данный момент заслуживают их знания и умения. Если во 2-3-м классах большинство учеников всегда ожидают получения высоких оценок и огорчаются при несоответствии своих ожиданий полученным результатам, то от шестиклассников уже можно услышать такие фразы, как, например: «Меня сегодня устроит и „четыре», потому что я на „пять» не знаю». Это свидетельствует о том, что высказывающий такую мысль ученик уже усвоил критерии выставления учителем оценок по предмету, знает, какой уровень владения материалом какого балла заслуживает, и может оценить, на каком уровне находятся его собственные знания.

Оценивание учеником собственных учебных успехов вносит существенный вклад в его общую самооценку. В этом проявляется связь деятельностного и личностного: процесс оценивания переходит в личностное свойство. Это лишний раз свидетельствует о внутренней неразрывности двух компонентов личностно-деятельностного подхода к образованию.

Усвоение как основной продукт учебной деятельности. Психологические характеристики усвоения

Усвоение является основным понятием всех теорий обучения (учебной деятельности) вне зависимости от того, выделяется ли оно как самостоятельный процесс или же отождествляется с учением. Усвоение может трактоваться с разных позиций. Во-первых, усвоение – это механизм формирования индивидуального опыта человека через «присвоение опыта» общественно-исторического, осуществляющееся на протяжении всей жизни человека в результате наблюдения, обобщения и принятия решений и протекающее в различных

условиях – стихийно или в специальных условиях образовательных систем. Во-вторых, усвоение – это сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая все познавательные процессы, обеспечивающие прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение принятого материала. В-третьих, усвоение – это результат учения, учебной деятельности, их основная цель.

В общем виде усвоение можно определить как процесс приема, осмысления и сохранения полученных знаний и применения их для решения практических и теоретических задач. Главными критериями усвоения выступают возможность использовать знания в форме умения решать на их основе новые задачи, возможность экстерииоризации знаний, т. е. воплощения их во внешних, практических предметных действиях.

Все исследователи усвоения отмечают, что это неоднородный процесс, включающий в себя несколько компонентов, ступеней или фаз. Так, В.А. Крутецкий дидактически интерпретировал психологические компоненты усвоения, выделенные Н.Д. Левитовым.

1. Положительное отношение учащихся. Оно выражается в их внимании, интересе к содержанию урока. Переживаемое на уроке положительное эмоциональное состояние способствует разгрузке произвольного внимания, что снижает утомление учеников. Если же положительное отношение к содержанию урока у них не сформировано, их эмоциональное состояние не будет облегчать усвоение материала и даже может существенно затруднить его.

2. Процесс непосредственного чувственного ознакомления с материалом. В этом компоненте усвоения важную роль играют наглядность самого материала и наблюдательность обучающихся. Много зависит и от того, как учитель преподнесет материал, как будет его излагать, подчеркивать голосом важнейшие вопросы, указывать учащимся на то, что необходимо записать, нарисовать, начертить. В силах педагога сделать наглядным любой учебный материал, позаботившись о связи предметной, изобразительной (включая символическую) и словесной наглядности.

3. Мышление как процесс активной переработки полученного материала. При логическом разборе изученного материала происходят осмысление и понимание всех связей и отношений, новый материал включается в уже имеющийся у обучающегося опыт. Устанавливаются междисциплинарные связи, ученик видит, каким образом можно применять изучаемый материал на практике.

4. Процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации. Многочисленные исследования в этой области показывают, что эффективность данных процессов зависит от установки на условия запоминания (время, цель, характер использования в практике) и включенности учащегося в активную собственную деятельность. Так, в условиях установки на важность, значимость учебного материала, ориентации на то, что его можно будет использовать в жизни, и в то же время при сравнении его с другой усвоенной ранее информацией он будет удержан в памяти дольше и прочнее, чем если бы запоминание опиралось только на понимание необходимости выучить заданное, чтобы ответить на поставленные учителем вопросы.

Все эти психологические компоненты усвоения взаимообусловлены и сами формируются в ходе учебной деятельности. С ними соотносятся этапы, стадии усвоения. С.Л. Рубинштейн выделял следующие стадии усвоения:

1. первичное ознакомление с материалом, или его восприятие в широком смысле слова;
2. его осмысление;
3. специальную работу по его закреплению;
4. овладение материалом в смысле возможности оперировать им в различных условиях, применяя его на практике.

Особо следует отметить то, что и среди компонентов, и среди стадий усвоения осмысление материала идет раньше его запоминания. Это показывает, что само по себе запоминание материала еще не означает его подлинного усвоения. Основным показателем усвоения учеником материала для учителя служит то, способен ли учащийся изложить суть

изучаемого вопроса своими словами, не исказив общего смысла. Это возможно только в том случае, если заучиванию материала предшествовала его логическая интерпретация, включающая осмысление использовавшейся в нем научной терминологии. Если же материал запоминался механически, без надлежащего осмысления, учащийся при ответе воспроизводит текст учебника, но не в состоянии взглянуть на рассматриваемый вопрос с какой-либо иной точки зрения.

Воспроизвести текст, смысл которого непонятен, может уже младший школьник, поэтому с первых же дней школьного обучения педагог должен следить за тем, чтобы ученики не ограничивались лишь механическим запоминанием, а везде, где для этого есть возможность, применяли и смысловое запоминание. основополагающим принципом организации усвоения является положение С.Л. Рубинштейна о том, что постоянно должно осуществляться не только повторительное, но и свободное воспроизведение учебного материала: «Уточняя, формулируя свою мысль, человек формирует ее; вместе с тем он ее прочно запечатлевает». Отсюда следуют два вывода: собственное изложение учащихся должно быть специально предусмотрено в организации учебной деятельности, и особенно важно готовить первое самостоятельное воспроизведение учащимися изучаемого материала.

Применение же знаний на практике как показатель усвоения есть не только результат учения, но и способ овладения знаниями, их закрепления, формирования прочных навыков. На этом этапе усвоения овладение материалом направлено уже не на учение, а на практические жизненные цели.

Усвоение характеризуется несколькими основными свойствами. Первое и самое важное из них – прочность, которая определяется независимостью использования усвоенных знаний и выработанных умений от различия ситуаций и условий их применения. В целом прочность усвоения существенно зависит от системности, смысловой организованности учебного материала, его личностной значимости и того эмоционального отношения, которое этот материал вызывает у учащегося. Если сам учебный материал, его восприятие, запоминание вызывают чувство радости, удовлетворения, то этим создаются психологические предпосылки прочности усвоения. Лучше усваивается то, что включено в деятельность и нацелено на использование в будущей практике.

Вторая характеристика усвоения – управляемость. Управление усвоением может осуществляться по пути поэтапного формирования умственных действий, реализовываться традиционным путем, посредством проблемного обучения и другими его формами. Усвоение личностно обусловлено теми отношениями, которые складываются у ученика в процессе обучения к учебному материалу, учителю, самому учению, и в то же время влияет на формирование личности ученика. Это взаимовлияние реализуется в силу эффекта действия самого обучения на психическое развитие личности, формирование ее психических новообразований: новых мотивов, целей, стратегий усвоения, оценивания, характера, мировоззрения и т. д.

Психологические особенности характера усвоения существенно зависят от возраста учащихся. По мере взросления и овладения учебной деятельностью в полной мере ученики начинают использовать все больше средств учения и у них изменяется соотношение репродуктивных и продуктивных действий в процессе усвоения. Младшие школьники еще демонстрируют свою зависимость от устройства учебного материала, всегда сохраняют при воспроизведении структуру подлинника, они пока не умеют перекомбинировать информацию. У старшего школьника для этого уже имеются все возможности, и если они не реализуются, то причины этого – в неправильной постановке обучения, в придании слишком большого значения именно репродуктивным действиям в ущерб продуктивным.

Усвоение характеризуется также легкостью актуализации знаний и их полнотой и системностью. В целом же обо всех характеристиках усвоения свидетельствуют действия, предпринимаемые на основе усвоенной информации.

3.8. Формирование учебной мотивации, ее виды

Учебная мотивация – частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность и определяющий потребность учащегося в получении знаний. То, какая именно мотивация сформируется у учащегося, зависит от ряда факторов, среди которых можно назвать следующие:

- построение образовательной системы (существующие уровни образования, возможности и перспективы перехода с одного уровня на другой, возможности получения образования по конкретной специальности);
- функционирование конкретного образовательного учреждения (школы, лицея или гимназии), педагогического коллектива; психологическая атмосфера для учителей и учащихся;
- организация образовательного процесса (построение расписания занятий, деление учебного года на отрезки – четверти или семестры, формы промежуточного и итогового контроля знаний учащихся);
- субъектные особенности учащегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, самооценка, способности, особенности взаимодействия с другими учениками);
- субъектные особенности педагога (прежде всего отношение к ученику и к преподаванию, а также другие особенности);
- специфика учебного предмета (отражаемые им области знаний, субъективная трудность для ученика, особенности методов преподавания).

Учебная мотивация, как и любая другая, системна. Она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Учебная деятельность, как и всякая иная, побуждается иерархией мотивов, в которой могут доминировать либо внутренние мотивы, обусловленные содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо внешние, связанные с потребностью ученика занять определенное место в системе общественных отношений (успешно окончить школу, заслужить положительное отношение окружающих к себе, получить какую-либо награду). С возрастом происходят развитие и взаимодействие имеющихся у учащегося потребностей и мотивов, что ведет к изменениям в их иерархии. Становление учебной мотивации есть не просто усиление положительного или отрицательного отношения к учению, а стоящее за этим явление усложнение структуры мотивационной сферы: появление новых, более зрелых, побуждений, возникновение иных, иногда противоречивых, отношений между ними. Соответственно, при анализе мотивации учебной деятельности необходимо не только определить доминирующий мотив, но и учесть всю структуру мотивационной сферы личности.

Учебная мотивация начинает складываться в младшем школьном возрасте. Изначально в ее основе лежит интерес к новым знаниям. В общепсихологическом смысле интересом называют эмоциональное переживание познавательной потребности. В повседневной бытовой речи и в профессиональном педагогическом общении термином «интерес» часто подменяют понятие мотивации, которое в этом случае выступает в качестве синонима: «У него нет интереса к учебе», «Необходимо развивать познавательные интересы» и т. п. Такое смещение понятий связано с тем, что в теории учения именно интерес был первым объектом изучения.

Важнейшие предпосылки формирования у школьника интереса к учению – понимание им смысла учебной деятельности, осознание ее важности лично для себя. Интерес к содержанию учебного материала и к самой учебной деятельности может формироваться только при условии, что учащийся имеет возможность проявлять в учении умственную самостоятельность и инициативу. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать учащегося, тогда как преподнесение готового материала без постановки перед учениками определенных проблем не вызывает у них интереса, хотя и не мешает пониманию содержания обучения. Отсюда следует, что основным средством воспитания устойчивого интереса к учению является использование педагогом таких вопросов и заданий, которые требовали бы от учащихся активной поисковой деятельности. Большую роль в этом играют и создание проблемных ситуаций, столкновение учащихся с трудностями, которые они не могут

разрешить с помощью имеющегося запаса знаний. В этом случае ученики сами убеждаются в необходимости получения новых знаний или применения уже усвоенных знаний новыми способами.

Интересна только та работа, которая требует определенной степени напряжения. Слишком легкий материал, не требующий приложения умственных усилий, не вызывает интереса. Но трудность учебного материала или учебной задачи должна быть посильна ученику, преодолима собственными усилиями или с помощью педагога, при этом важно, чтобы у учащегося регулярно повторялись ситуации успеха. Только в этом случае трудность приводит к повышению интереса к учению.

Для формирования интереса важны также новизна учебного материала и его разнообразие, а также разнообразие методов преподавания. Средствами обеспечения этих свойств учебного материала и учебного процесса являются не только введение в них новой информации, знакомство учеников со все новыми объектами изучения, но и открытие новых сторон в уже известных учащимся объектах, показ им нового и неожиданного в привычном и обыденном. Это достигается еще и тем, что разные учебные предметы рассматривают одни и те же объекты с разных сторон. Однако познание нового должно опираться на уже имеющиеся знания. Всестороннее использование прежде усвоенных знаний – одно из основных условий проявления интереса к учению, ученикам важно чувствовать их необходимость на протяжении всего периода обучения. В противном случае велик риск не только их забывания, но и формирования у учеников безразличного отношения к этим знаниям, зарождения сомнений в их необходимости.

Существенными факторами возникновения интереса к учебному материалу являются эмоциональная окраска его преподавания, живое слово учителя. Если педагог демонстрирует собственный интерес к предмету, находит яркие, убедительные примеры, умело использует интонационную окраску материала, субъективная трудность усвоения даже самого сложного учебного предмета снижается, а интерес к нему повышается.

Успешность учебной деятельности во многом зависит от преобладания определенной мотивационной ориентации. В педагогической психологии выделяются четыре вида мотивационных ориентаций учебной деятельности: 1) на процесс (учащийся получает удовольствие от самого процесса решения учебных задач, ему нравится искать разные способы их решения); 2) на результат (самое главное для учащегося – полученные и усвоенные знания и умения); 3) на оценку преподавателем (главное – получение в данный момент высокой или хотя бы положительной оценки, что вовсе не является прямым отражением фактического уровня знаний); 4) на избегание неприятностей (учение осуществляется в основном формально, только чтобы не получать низких оценок, не быть отчисленным, не вступать в конфликт с педагогом и администрацией учебного заведения).

В исследованиях установлена положительная связь мотивационных ориентаций с успешностью учения. Наибольшую успешность обеспечивают ориентации на процесс и на результат, несколько меньшую – ориентация на оценку. Самую слабую связь с успешностью учения имеет ориентация на избегание неприятностей. Нетрудно заметить, что основу ориентаций на процесс и на результат составляют внутренние мотивы учебной деятельности, а ориентаций на оценку и на избегание неприятностей – внешние мотивы. Отсюда видно, что с наибольшей эффективностью учебная деятельность побуждается внутренним мотивом: стремлением к улучшению результатов своей деятельности, жадностью знаний, осознанием необходимости их усвоения, стремлением к расширению кругозора, углублению и систематизации знаний. Среди внешних мотивов учебной деятельности наибольшую побудительную силу имеют мотивы достижения успеха, потребность в общении и доминировании. Руководствуясь таким комплексом мотивов, учащийся способен настойчиво и увлеченно, не считаясь с усталостью и временем, работать над учебным материалом (точнее, над решением учебных задач) и при этом противостоять другим побудителям и иным отвлекающим факторам.

Замечена высокая степень связи уровня интеллектуального развития учащихся и их учебной мотивации: исходно высокий уровень умственного развития выступает, с одной стороны, важным условием реализации изначально имевшегося у ребенка уровня мотивации, а с другой – условием дальнейшего формирования положительной мотивации в процессе учебной деятельности. С уровнем личностного развития связь не настолько очевидна и однозначна: разумеется, высокий уровень личностного развития обязательно подразумевает наличие у человека потребности в самосовершенствовании, однако эта потребность может быть удовлетворена и вне систематической учебной деятельности, проходящей в рамках «официального» образовательного процесса.

Как было отмечено выше, учебная мотивация имеет несколько постоянных характеристик, в том числе устойчивость и динамичность. Под динамичностью мотивации понимается раскрытая выше особенность, состоящая в изменении с возрастом учащегося структуры его учебной мотивации. Устойчивость учебной мотивации представляет собой способность поддерживать требуемый уровень психической активности при большом разнообразии факторов, действующих на состояние учащегося. Эта способность обеспечивает относительную продолжительность и высокую продуктивность учебной деятельности не только в нормальных, но и в экстремальных условиях. Например, во время Великой Отечественной войны в школах не хватало самого элементарного учебного оборудования, почти не было нормальных тетрадей, чернил, не хватало топлива для обогрева учебных помещений. Однако и в этих условиях образовательный процесс продолжался: проводились полноценные уроки, школьники активно работали в классах и готовили домашние задания, и никто из них не ссылался на трудности, которые испытывали все. Столь высокую устойчивость их учебной мотивации придавало осознание важности выполняемой деятельности для всей страны, школьники расценивали свою учебную работу как вклад в достижение победы, т. е. в структуре их учебной мотивации наряду с внутренними мотивами большое место занимали и широкие социальные мотивы.

В наши дни даже при отсутствии столь больших трудностей часто наблюдается колебание устойчивости учебной мотивации учащихся в зависимости от их психофизического состояния (утомления), продолжительности учебного дня (к концу дня с накоплением утомления устойчивость мотивации падает), отношений с конкретным учителем (на уроках более уважаемых и авторитетных учителей и мотивация более устойчива) и других факторов. Исследования показали, что наибольшую устойчивость мотивационной структуре придает доминирование внутренней мотивации, при которой мотивационные ориентации на процесс и на результат занимают соответственно первое и второе места в иерархии мотивов. К основным психологическим детерминантам устойчивости учебной мотивации относятся:

1. исходный тип мотивационной структуры (то, какие именно мотивы учебной деятельности доминируют у данной личности);
2. личностная значимость предметного содержания деятельности (то, насколько важным для себя субъект считает процесс учения и получаемый в нем результат, какой смысл видит в учении, как к нему относится);
3. вид учебного задания, с которым сталкивается учащийся (чем более ему интересны задания подобного рода, тем более устойчивой будет его мотивация при их выполнении).

Особенности учебных задач. Психологические требования к учебным задачам

Главным компонентом учебной деятельности является учебная задача, на материале решения которой учащийся готовится к решению задач жизненных. Учебная задача предлагается ему в виде определенного задания в конкретной учебной ситуации, совокупность которых и представляет собой образовательный процесс. Основное отличие учебной задачи от всех других задач, которые ставит перед человеком жизнь, заключается в том, что цель ее решения состоит в изменении не предметов, с которыми действует субъект, а в изменениях самого субъекта. Учащийся решает учебную задачу не просто ради ее решения, а для того чтобы на этой основе развиваться самому.

Учебная задача представляет собой системное образование, в котором присутствуют два обязательных компонента:

1. предмет задачи в исходном состоянии;
2. модель требуемого состояния предмета задачи, т. е. «данное и искомое», «известное и неизвестное», «условие и требование».

Это касается не только традиционно понимаемых под словом «задача» задач по математике, физике, химии, в формулировках которых четко выделяются условие и вопрос, но и всех других заданий по разным предметам. Например, если перед учеником ставится задача выучить наизусть стихотворение, то исходное состояние предмета этой задачи представляет собой сам напечатанный текст стихотворения, который воспринимается и осмысливается учащимся лишь при прочтении, а требование состоит в том, чтобы сохранить этот текст в памяти, а затем воспроизводить и осмысливать его без непосредственного восприятия. То же относится к заучиванию определенной темы по биологии, истории и другим подобным предметам – с той разницей, что в данном случае необязательно воспроизводить материал дословно.

Напротив, способность ученика пересказать заданное своими словами, не исказив смысл, является показателем усвоения им данного материала. Задавая сочинение по литературе на какую-либо тему, учитель дает условие, заключающееся в формулировке этой темы, а «искомое» представляет собой раскрытие этой кратко сформулированной темы в достаточно просторном тексте. Во всех этих случаях учебная задача предстает как сложная система информации о каком-либо явлении, объекте или процессе, в которой четко определена лишь часть сведений, другая же часть неизвестна и может быть найдена только на основе решения задачи путем поиска новых знаний, преобразования, доказательства и т. д.

В состав любой учебной задачи входят следующие части:

1. Предметная область – класс объектов, о которых идет речь. Какие это будут объекты, зависит от учебного предмета, по которому дается задание. Это могут быть явления природы (в биологии, географии), абстрактные числа и символы (в математике), реальные личности и их действия и поступки (в истории, обществознании), вымышленные персонажи (в литературе), лексико-грамматические единицы (в родном и иностранном языках) и др.

2. Отношения, связывающие объекты, входящие в предметную область. Например, в традиционно понимаемых задачах по математике такие отношения излагаются в условии задачи. В любом случае именно эти отношения между объектами задают учащемуся предмет задачи в исходном состоянии.

3. Требование – цель решения задачи, то, что именно необходимо найти. Требование обычно предъявляется или в начале задания (например, «Вставьте пропущенные буквы», «Выберите правильный вариант ответа»), или после изложения предмета задачи (вопрос в задачах по математике).

4. Способ решения – совокупность действий и операций, которые надо произвести над условием задачи, чтобы получить ее решение. У многих задач имеется по несколько способов решения, и то, какой из них будет избран учащимся, зависит от многих психологических характеристик последнего.

Решение задач различными способами расширяет возможности совершенствования учебной деятельности и развития самого ее субъекта. При решении задач одним способом цель учащегося состоит лишь в нахождении правильного ответа. Видя несколько возможных способов решения, он стоит перед выбором наиболее рационального, краткого и экономичного из них. Для обоснования такого выбора необходимо использовать все теоретические знания в данной области, вспомнить все известные способы и приемы решения и при необходимости создать новые. При этом у учащегося накапливается опыт применения знаний, что способствует отработке приемов логического поиска, развитию творческого мышления, совершенствованию исследовательских способностей.

Для решения задачи учащийся должен располагать некоторым набором средств, которые не входят в саму задачу. Средства решения задачи могут быть:

1. материальными (инструменты, машины, приборы, модели, реактивы, препараты, материалы для изготовления реальных предметов и их моделей);
2. материализованными (тексты, схемы, формулы, таблицы, графики, диаграммы, иллюстрации);
3. идеальными (используемые при решении задачи знания, зафиксированные в вербальной (словесной) форме).

Учебная задача имеет ряд особенностей, отличающих ее от задачи жизненной. Одна из этих особенностей уже упоминалась выше: решение учебной задачи направлено не на изменение ее самой, а на изменения в решающем ее субъекте. В результате решения учебных задач учащийся овладевает обобщенными способами действий, и это овладение является главной целью их решения.

Вторая особенность учебной задачи состоит в том, что она обычно неоднозначна и не всегда строго определена: учащийся может вкладывать в нее несколько иной смысл, чем учитель, ставить себе при ее решении несколько отличающиеся от учительских цели, не вполне осознавать, что именно от него требуется и какую роль для его развития играет решение той или иной задачи, хотя для учителя это может быть очевидным. Так происходит в силу разных причин: из-за неумения разобраться в требовании задачи, смешения различных отношений (учащегося к предмету, к учителю и к конкретной задаче). Нередко это зависит от специфики учебной мотивации субъекта.

Третья особенность учебной задачи заключается в том, что, предъявляя ее учащимся, педагог ставит и себе, и им определенные цели. Для достижения какой-либо цели во многих случаях требуется решение не одной, а нескольких задач. В свою очередь, решение одной задачи может вносить вклад в достижение нескольких различных учебных целей. Следовательно, достижение какой-либо учебной цели требует определенным образом организованного набора задач, в котором каждая из них занимает логически отведенное ей место. Собственно, каждый учебный предмет, каждый его раздел, тема, задание преследуют свои цели для психического развития учащегося, да и вся образовательная программа, строится прежде всего на основе определенных целей образования. Поэтому все составляющие обучения можно назвать учебными задачами, только разного масштаба, и тогда более мелкие, частные учебные задачи будут входить в состав более крупных.

Из такой иерархической организации учебных задач вытекает ряд психологических требований к ним, сформулированных Е.И. Машбицем.

1. Изначально должна конструироваться не одна частная учебная задача, а весь набор задач в целом. При построении данного набора в первую очередь необходимо исходить из общих целей образования. Этими целями определяются цели изучения каждого учебного предмета, ими, в свою очередь, цели изучения каждого раздела предмета, темы и выполнения каждого задания. Иными словами, в процессе построения набора учебных задач необходимо идти в направлении от общего к частному.

2. При конструировании системы задач надо стремиться, чтобы она обеспечивала достижение не только ближайших, но и отдаленных учебных целей. К сожалению, в школьной практике основное внимание уделяется достижению ближайших целей, и в лучшем случае именно их педагоги формулируют учащимся. В идеале при проектировании и решении учебных задач обучающийся должен четко представлять иерархию всех учебных целей – как ближайших, так и отдаленных. Восхождение к последним идет последовательно, целенаправленно, путем обобщения уже усвоенных средств системы обучения.

3. Учебные задачи должны обеспечить усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности. На практике, как правило, используются некоторые элементы этой системы, что обеспечивает решение задач лишь одного класса и недостаточно для решения другого класса задач.

4. Учебная задача должна конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предусматривается в процессе решения задач, выступали как прямой продукт обучения. Здесь имеется в виду, что учащиеся должны иметь возможность

непосредственно усматривать факт усвоения ими определенных знаний, умений и навыков как результат решения предлагаемых педагогом учебных задач. Реализация этого требования предполагает, что формулировка задачи и помощь педагога по ее решению должны быть направлены на осознание учащимися своих действий – рефлексию. Это помогает им обобщать свои действия по дальнейшему решению учебных задач. Е. И. Машбиц отмечает, что, хотя ученые уделяют вопросам рефлексии большое внимание, на практике учитель не располагает средствами регуляции рефлексии учащихся по решению задач. Чтобы учащиеся, решая учебные задачи, осознанно выполняли и контролировали свои действия, они должны иметь четкие представления о структуре и средствах их решения. Сведения об этом они получают от учителя в виде стройной системы ориентировки.

3.9. Соотношение понятий учебной деятельности, учения, обучения и научения

Понятие «учебная деятельность» достаточно неоднозначно. При расширенном его толковании этим термином подменяются понятия научения и учения. Согласно периодизации возрастного развития Д.Б. Эльконина учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте. Однако она продолжает оставаться одним из основных видов активности и в последующие возрастные периоды – подростковый, старший школьный и студенческий. В этом смысле учебную деятельность можно определить, как деятельность субъекта по овладению обобщенными способами решения жизненных задач и саморазвитию, осуществляемую путем решения учебных задач, специально поставленных преподавателем. Первоначально учебная деятельность осуществляется на основе внешнего контроля и оценки со стороны преподавателя, но постепенно они переходят в самоконтроль и самооценку учащегося.

Учебная деятельность, как и всякая другая, мотивирована, целенаправленна, предметна, имеет свои средства осуществления, свои специфические продукт и результат. Среди всех других видов деятельности учебная деятельность выделяется тем, что ее субъект и предмет совпадают: она направлена на самого обучающегося – его совершенствование, развитие, формирование как личности благодаря осознанному, целенаправленному освоению им общественного опыта. Деятельность обучающегося ориентирована на освоение глубоких системных знаний, отработку обобщенных способов действий и умение адекватно и творчески применять их в разнообразных ситуациях.

Выделяются три основные характеристики учебной деятельности, отличающие ее от других форм активности человека:

1. она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач;
2. в ней осваиваются обобщенные способы действий и научные понятия (в отличие от понятий житейских, усваиваемых вне специально направленной на это деятельности);
3. освоение общего способа действия опережает по времени практическое решение задач.

Кроме того, учебная деятельность отличается от других видов активности человека тем, что в ней субъектом сознательно преследуется цель достичь изменений в себе самом, а чешский теоретик учения И. Лингарт выделяет в качестве ее основной отличительной особенности зависимость изменения психических свойств и поведения обучающегося от результата его собственных действий.

К собственно деятельностным характеристикам учебной деятельности относятся ее предмет, средства и способы осуществления, продукт и результат. Предметом учебной деятельности, т. е. тем, на что она направлена, являются прежде всего усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработка приемов и способов действий, их программ и алгоритмов, в процессе чего развивается сам обучающийся. Согласно Д.Б. Эльконину, учебная деятельность не тождественна усвоению. Усвоение является основным ее содержанием и определяется строением и уровнем ее развития. В то же время усвоение опосредствует изменения в интеллектуальном и личностном развитии субъекта.

Средства учебной деятельности, с помощью которых она осуществляется, представлены тремя видами:

1. обеспечивающими познавательную и исследовательскую активность мыслительными логическими операциями – сравнением, классификацией, анализом, синтезом, обобщением, абстрагированием, индукцией, дедукцией. Без них вообще невозможна никакая умственная деятельность;

2. знаковыми системами, в форме которых фиксируется знание и воспроизводится индивидуальный опыт. К ним относятся язык, алфавит, система исчисления, используемая в различных жизненных сферах и научных дисциплинах символика;

3. так называемыми фоновыми, т. е. уже имеющимися у обучающегося знаниями, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт обучающегося.

Способы учебной деятельности могут быть многообразными, включающими репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные действия, но все они делятся на две категории: умственные действия и двигательные навыки. Наиболее полное и развернутое описание способа представлено теорией поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). Согласно этой теории, предметное действие и выражающая его мысль составляют конечные, исходно различные, но генетически связанные звенья единого процесса постепенного преобразования материального действия в идеальное, его интериоризации, т.е. перехода извне вовнутрь. Действие функционально связано с предметом, на который оно направлено, включает в себя цель преобразования данного предмета и средства такого преобразования. Все это вместе взятое составляет исполнительскую часть формируемого действия.

Кроме исполнительской части, в состав действия входит ориентировочная основа действия (ООД). Правильная ООД обеспечивает субъекту верное представление картины обстоятельств, в которых должно быть совершено действие, составление адекватного этим обстоятельствам плана выполнения действия, использование необходимых форм контроля действия и применение соответствующих способов коррекции допускаемых ошибок. Таким образом, именно от ООД зависят уровень и качество исполнения формируемого действия. Ориентировочные операции, входящие в состав ООД, могут быть активными, когда действие находится на этапе начальной ориентировки в нем и строится во всей своей изначальной полноте, и пассивными, когда наступает очередь выполнения уже сложившегося, сформировавшегося действия. ООД представляет собой психологический механизм регулирования исполнительских и контрольных операций, которые включаются в действие в процессе его формирования и с помощью которых оценивается правильность процесса развития действия.

Сформированность ООД определяется по трем критериям: степени ее полноты (полной – неполной), мере обобщенности (обобщенной – конкретной) и способу получения обучающимся (самостоятельно – в готовом виде). Полная ООД предполагает наличие у учащегося точных и достаточных сведений обо всех компонентах формируемого действия. Обобщенность ООД характеризуется широтой класса объектов, к которым данное действие применимо на практике. Самостоятельная разработка ООД дает учащемуся максимально точную и быстро переходящую на уровень автоматизма ориентировку в выполнении действия. Сочетание каждого из трех компонентов определяет тип ООД.

Теоретически может существовать восемь типов ООД, но в реальности наиболее распространены три типа. В соответствии с ними выделяются три типа учения. Первый тип присутствует при выполнении действия по методу проб и ошибок, когда задача обучения определенному действию специально не ставится. При этом усвоение действия происходит с ошибками, недостаточным пониманием материала, неспособностью выделить наиболее существенные особенности и вопросы. Второй тип предполагает постановку задачи специального обучения действию и разумное изучение внешних его сторон до начала практического выполнения. Здесь тип ООД задает учитель, сам же ученик не в состоянии

сориентироваться во вновь выполняемом действии. Усвоение знаний в данном случае происходит более уверенно, с полным пониманием содержания материала и четким различением существенных и несущественных признаков. Третий тип характеризуется тем, что учащийся, встретившись с новым для него действием, в состоянии сам составить и реализовать его ориентировочную основу. При таком типе учения обеспечивается быстрое, эффективное и безошибочное усвоение действия, предполагающее формирование всех его основных качеств.

По теории П.Я. Гальперина, процесс усвоения знаний и формирования действий проходит шесть этапов:

1. мотивацию (привлечение внимания обучающегося, пробуждение у него интереса и желания получить соответствующие знания);
2. уяснение ООД;
3. выполнение действия в материальной (материализованной) форме;
4. выполнение действия в плане громкой речи;
5. выполнение действия в плане речи про себя;
6. выполнение действия в плане внутренней речи (в уме).

Ориентировочная основа заданного умственного действия разъясняется учащемуся в самом начале его формирования, затем с опорой на ООД выполняется само действие, причем сначала во внешнем плане с реальными предметами. После достижения определенного уровня мастерства во внешнем исполнении действия учащийся начинает выполнять его путем проговаривания вслух, затем – проговаривая про себя, а в конечном итоге – полностью в уме. Это и есть умственное действие в собственном смысле слова.

Вместе с умственными действиями у учащихся развиваются восприятие, произвольное внимание и речь, а также система понятий, связанных с выполняемым действием. Действие в результате его формирования на основе данной теории может быть перенесено в умственный план или целиком, или только в своей ориентировочной части (понимание действия). В последнем случае исполнительная часть действия остается внешней, меняется вместе с внутренней ООД и превращается в двигательный навык, сопровождающий умственное действие.

Навык в психологии определяется по-разному, но основная сущность всех его определений заключается в том, что он представляет собой упроченное и доведенное до совершенства в результате многократных целенаправленных упражнений выполнение действия. Навык характеризуется отсутствием направленного контроля со стороны сознания, оптимальным временем выполнения, качеством. Он представляет собой многоуровневую двигательную систему: в нем всегда имеются ведущий и фоновый уровни, ведущие вспомогательные звенья, автоматизмы разных рангов. Не менее сложен и процесс формирования навыка.

Н. А. Бернштейн выделяет два периода в построении любого навыка.

Первый период – установление навыка – включает четыре фазы:

1. установление ведущего сенсомоторного уровня;
2. определение состава движений путем наблюдения и анализа движений другого человека;
3. выявление адекватных коррекций как «самоощущение этих движений изнутри»;
4. переключение фоновых коррекций в низовые уровни, т. е. процесс автоматизации.

Второй период – стабилизация навыка – также распадается на фазы:

1. срабатывание разных уровней вместе;
2. стандартизацию движений;
3. стабилизацию, обеспечивающую устойчивость к различным помехам, «несбиваемость».

Практически те же периоды формирования навыка устанавливает Л.Б. Ительсон, рассматривая собственно психологическую сторону его формирования. По мере

формирования навыка уменьшается количество допускаемых при выполнении действия ошибок, повышается скорость выполнения отдельных операций, устанавливается их стабильная последовательность; внимание субъекта переносится с процесса выполнения действия на его результат, сознание утрачивает направленность на форму выполнения действия, понижается степень физического и эмоционального напряжения и утомляемости, а сами действия постепенно редуцируются за счет выпадения некоторых промежуточных операций.

Продуктом учебной деятельности является появившееся у обучающегося структурированное и актуализируемое знание, становящееся основой умения решать задачи, требующие его применения. Результат учебной деятельности не само знание, а вызванное его усвоением изменение в уровне развития учащегося: появление новых жизненных ценностей, жизненных смыслов, изменение отношения к учению. Субъект может испытывать желание продолжать эту деятельность или же начать избегать ее выполнения. Эти варианты отношения к учению в конечном счете обуславливают уровень интеллектуального и личностного развития.

Наряду с понятием «учебная деятельность» в педагогике и психологии широко употребляются термины «обучение», «учение» и «научение». Эти понятия нередко смешивают, подменяя одно другим, хотя содержание у них разное. Под обучением (само это слово происходит от глагола «обучать», т. е. учить кого-то другого) понимается активная деятельность учителя по передаче ученикам знаний, умений, навыков и жизненного опыта. При использовании слова «учение» имеются в виду собственные активность и усилия учащегося по развитию своих способностей и приобретению знаний, умений и навыков. И обучение, и учение представляют собой разворачивающиеся во времени процессы. Для обозначения результата этих процессов используется термин «научение», происходящий от глагола совершенного вида «научиться». Это понятие характеризует факт приобретения субъектом новых психических свойств и качеств вследствие обучения, учения и других видов активности. Следует отметить, что и обучение, и учение, и учебная деятельность в целом в некоторых случаях могут не иметь видимого результата, выступающего в форме научения. Обучение отличается от научения еще и тем, что обычно является организованным и сознательно управляемым процессом, тогда как научение может происходить стихийно и представлять собой результат любой деятельности, а не только учебной. Учение и обучение – почти всегда сознательные процессы, а научение может происходить и бессознательно: человек может какое-то время не отдавать себе отчета в том, что чему-то научился, хотя это в действительности произошло. Таковы главные основания для разведения обсуждаемых понятий и их параллельного использования.

Виды научения, их развитие в онтогенезе. Психологические факторы успешности научения

Процесс развития организма и психики не во всех случаях связан с научением: в него, например, не входят процессы и результаты, которые характеризуют биологическое созревание организма, разворачиваются и протекают по биологическим, в том числе генетическим, законам. Тем не менее научение напрямую зависит от созревания, всегда опирается на определенный уровень биологической зрелости организма и не может без него осуществиться. Например, ребенок не в состоянии сам заговорить до тех пор, пока у него не разовьются в нужной мере фонематический слух, голосовой аппарат и ответственные за речь отделы головного мозга. К занятиям такими видами спорта, как бокс и тяжелая атлетика, не допускают детей до 14 лет, т. е. до того возраста, пока у них полностью не окостенеет скелет и не будет иметься достаточная мышечная масса. П. Тейяр-де-Шарден отметил, что «... без длительного периода созревания никакое глубокое изменение в природе произойти не может».

У человека имеются пять видов научения. Три из них свойственны также животным и объединяют человека со всеми другими живыми существами, обладающими развитой центральной нервной системой.

1. Научение по механизму импринтинга. Слово «импринтинг» в переводе с китайского дословно означает «запечатление». Как у человека, так и у животных этот механизм является ведущим в первое время после рождения и представляет собой быстрое автоматическое приспособление организма к условиям жизни с использованием врожденных форм поведения – безусловных рефлексов. Через импринтинг формируются инстинкты, генетически запрограммированные и мало поддающиеся изменению. Механизм импринтинга лучше изучен на примере высших животных. Известный швейцарский ученый-этолог К. Лоренц исследовал его на примере только что вылупившихся из яиц утят, у которых имеется врожденный безусловный рефлекс следования за первым движущимся объектом, оказавшимся в их поле зрения. В обычных условиях таким объектом становится утка-мать, и следование птенцов за ней обеспечивает их безопасность и дальнейшее научение. В последние минуты перед появлением утят на свет К. Лоренц изолировал утку-мать от яиц и сам оказался первым увиденным ими движущимся объектом, за которым они и стали следовать. Детеныши млекопитающих запечатлевают облик своих соплеменников и ориентируются на него в поиске партнеров по размножению. У человека же механизм импринтинга является ведущим лишь в первые часы и дни жизни, когда еще не начали формироваться другие виды научения. Например, как только новорожденный впервые касается губами груди матери, у него тут же срабатывает врожденный сосательный рефлекс, и в дальнейшем вся эта ситуация в целом – определенное положение при кормлении, запах матери, касание губами соска – вызывает у ребенка данный рефлекс, обеспечивая его питание. Таким образом, элементарное научение необходимо даже для включения генетически запрограммированных инстинктов.

2. Условно-рефлекторное научение. Название этого вида научения говорит само за себя: в его рамках жизненный опыт приобретается за счет формирования условных рефлексов. Начало его исследования было положено работами выдающегося русского физиолога И.П. Павлова. В результате формирования условного рефлекса у организма вырабатывается реакция на биологически безразличный стимул, не вызывавший такой реакции ранее. Классические примеры формирования условных рефлексов в исследованиях И.П. Павлова: при кормлении лабораторной собаки рядом с миской зажигалась лампочка, и через некоторое время безусловные пищевые рефлексы у этой собаки стали проявляться только лишь при виде зажженной лампочки даже в отсутствие еды. Также на базе пищевых рефлексов условный рефлекс вырабатывался у лабораторных мышей: их кормили в сопровождении звона колокольчика, и после нескольких таких ситуаций они начали сбегаться уже только на звон этого колокольчика, еще даже не получив еды.

Условные рефлексы могут вырабатываться у ребенка первых дней жизни. В одном из родильных домов г. Москвы проводился эксперимент, состоящий в том, что, как только каждый ребенок поворачивал головку направо, рядом с ним зажигалась лампочка. В первые дни жизни у детей уже имеется ориентировочный рефлекс «Что такое?», выражающийся в повороте головы к источнику света или звука. К концу первого дня эксперимента было зафиксировано значительное учащение поворотов детьми головок именно в правую сторону. Затем лампочку с правой стороны от каждого ребенка зажигать перестали, и рефлекс достаточно быстро угас. Через день с теми же самыми детьми эксперимент продолжили: стали зажигать лампочки, когда они поворачивали головки влево, и условный рефлекс, выразившийся в учащении поворота головы именно в левую сторону, сформировался у них так же быстро, как и в первом случае. В результате постоянного ассоциирования в памяти стимула с удовлетворением биологической потребности организм научается реагировать на него, и стимул начинает выполнять сигнальную функцию.

3. Оперантное научение. В этом случае индивидуальный опыт приобретается «методом проб и ошибок». Задача или ситуация, с которыми сталкивается индивид, порождают у него множество разнообразных поведенческих реакций, с помощью которых он пытается эту задачу решить. Каждый из вариантов решения последовательно пробует на практике и автоматически оценивается достигаемый при этом результат. Та реакция или сочетание реакций, которые приводят к наилучшему результату, обеспечивая наилучшее

приспособление к ситуации, выделяются среди остальных и закрепляются в опыте. Впоследствии при столкновении с подобной ситуацией эта реакция будет использована в первую очередь. Ребенок начинает использовать научение методом проб и ошибок уже в младенчестве, когда учится манипулировать с предметами. Этот вид научения используется человеком в основном в сфере практических действий: обращения с предметами, физических упражнений.

Два других имеющихся у человека вида научения причисляются к высшим, поскольку не встречаются или почти не встречаются у других живых существ.

4. Викарное научение осуществляется путем прямого наблюдения за поведением других людей, в результате которого человек сразу перенимает и усваивает наблюдаемые формы поведения. Этот вид научения особо значим в младенчестве и раннем детстве, когда, еще не владея символической функцией речи, ребенок приобретает опыт в основном путем подражания. Подражать действиям взрослых, повторяя их за ними, ребенок начинает уже в младенчестве, а к началу раннего детства возникает отсроченное подражание, когда ребенок изображает те действия, которые наблюдал некоторое время назад. На третьем году жизни через подражание начинается половая самоидентификация: ребенок больше подражает родителю одного с собой пола.

5. Вербальное научение дает человеку возможность приобретать новый опыт через язык и речевое общение. Благодаря ему человек может передавать другим владеющим речью людям и получать от них необходимые знания, умения и навыки. Для этого они должны быть выражены в словах, понятных обучающемуся, а значение непонятных слов нуждается в разъяснении. Если говорить шире, то средством вербального научения служит не только словесная речь, но и другие знаковые системы, одной из которых является язык. К знаковым системам также относятся символика, используемая в математике, физике, химии, графическая символика, используемая в технике, искусстве и других областях деятельности. Усвоение языка и других символических систем, приобретение способности оперировать ими освобождают человека от необходимости реального столкновения с объектом изучения и его познания с помощью органов чувств. Научение становится возможным в абстрактной, отвлеченной форме на основе высших психических функций – сознания, мышления и речи. Вербальное научение в простейших формах становится возможным для ребенка с того момента, когда он начинает демонстрировать понимание того, что ему говорят окружающие взрослые, т. е. еще до достижения годовалого возраста. Но полностью возможности вербального научения начинают использоваться ребенком только тогда, когда он заговорит сам и будет демонстрировать стремление выяснять значение непонятных для него слов.

Процесс научения реализуется за счет следующих интеллектуальных механизмов: формирования ассоциаций (установления связей между отдельными знаниями или частями опыта), подражания (в основном в области формирования умений и навыков), различения и обобщения (в сфере формирования понятий), инсайта («догадки», т. е. непосредственного усмотрения какой-либо новой информации в уже известном по прошлому опыту), творчества (основы для создания новых знаний, предметов, умений и навыков).

Успех научения зависит от многих факторов, в том числе и психологических. Эти факторы относятся к трем сферам: учащемуся, учителю и учебному материалу. Из психологических факторов, определяющих успешность научения, к учащемуся относятся: его мотивация учения, произвольность познавательных процессов, развитость волевых качеств личности (настойчивости, целеустремленности, ответственности, дисциплинированности, сознательности, аккуратности) и др. Важную роль играет и развитие коммуникативных качеств и навыков учащегося: умения взаимодействовать с людьми, прежде всего с учителями и товарищами по учебной группе, умения обратиться в случае необходимости за помощью и самому оказать другому помощь при затруднениях.

Учителя касаются такие обстоятельства, обуславливающие успех научения, как наличие у него необходимых для осуществления педагогической деятельности психологических качеств: увлеченности преподаваемым предметом, умения передать эту

увлеченность учащимся, использования соответствующих возрасту и интеллектуальному развитию учащихся методов обучения, а также других профессионально важных качеств. Одним из важнейших факторов успешности научения, относящихся к учителю, является используемая им система поощрений за успехи в учебной деятельности и наказаний за неудачи в ней. Поощрения должны соответствовать реальным успехам ученика и максимально отражать прилагаемые им усилия. Поощрение должно быть более ощутимым за те учебные успехи, достижение которых было трудным и больше зависело от приложенных учеником усилий, чем от его способностей. Наказания должны играть стимулирующую роль, затрагивать и актуализировать потребность ученика в самосовершенствовании, усиливать у него мотивацию именно достижения успехов, а не избегания неудач.

Наконец, учебный материал также является источником важных факторов успешности научения. Главные из них – содержание материала, одновременное сочетание его доступности пониманию учащегося и достаточного уровня сложности. Доступность обеспечивает максимально полное усвоение материала учащимися, а сложность – их дальнейшее психическое развитие. Доступность и сложность должны разумно сочетаться: слишком простой материал не окажет сколько-нибудь заметного влияния на психическое развитие, а слишком сложный не будет понят учащимися и полностью усвоен, они не смогут использовать его на практике, и, как следствие, он также не оставит устойчивого, заметного следа в их психике. Оптимальным по сложности с психологической точки зрения является такой учебный материал, который находится на максимально высоком из доступных на данный момент ученику для усвоения уровней трудности. Обучаясь на таком материале, субъект учебной деятельности не только испытывает наибольшее личное удовлетворение от успеха, но и лучше всего развивается интеллектуально. Еще один важный момент – связь степени трудности материала и интереса к нему учащегося, личностной значимости данного материала для него. Материал, тесно связанный с потребностями учащегося и имеющимися у него знаниями и умениями, которые он сам считает ценными, при прочих равных условиях воспринимается как менее трудный. Одновременно с этим чрезмерно легкий материал, не требующий определенной степени умственного напряжения, не вызывает интереса. Преодоление трудностей в учебной деятельности должно регулярно вызывать у учащегося чувство успеха, поэтому положительное отношение и интерес к учебной деятельности формируются в условиях реального преодоления трудностей, а это значит, что сами эти трудности должны быть посильны ученику.

3.9.1. Практическое задание к Модулю 3.

1. Составьте вопросы для дискуссии – можно ли обойтись без контроля знаний?
2. Определите причины (2-3) снижения мотивации у обучающихся к усвоению гуманитарных и естественно-научных дисциплин.
3. Предложите свой вариант организации учебного процесса.
4. Познакомьтесь с новыми формами организации учебного процесса (семейное образование, школа Монтессори, Вальдорфская и др.), определите свое отношение к ним.
5. Назовите методы организации учебного процесса
6. Что такое инновации в образовании?
7. Определите, что понимают под развитием критического мышления.
8. Перечислите основные принципы педагогического процесса
9. Что понимают под термином педагогические технологии?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогика : учебник и практикум для вузов / Л. С. Подымова [и др.] ; под общей редакцией Л. С. Подымовой, В. А. Слостенина. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 246 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-01032-9. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/510663> (дата обращения: 13.06.2023).
2. Коджаспирова, Г. М. Педагогика : учебник для вузов / Г. М. Коджаспирова. — 4-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 711 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-14492-5. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/511015> (дата обращения: 13.06.2023).
3. Педагогика : учебник и практикум для вузов / С. В. Рослякова, Т. Г. Пташко, Н. А. Соколова ; под научной редакцией Р. С. Димухаметова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 219 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-08194-7. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/513061> (дата обращения: 13.06.2023).
4. Психология : Учебное пособие / А.В. Ипатов. – Санкт-Петербург : РГГМУ, 2021. – 80 с.
5. Ипатов, А. В. Личностные детерминанты аутодеструктивного поведения подростков : специальность 19.00.13 "Психология развития, акмеология" : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Ипатов Андрей Владимирович. – Санкт-Петербург, 2011. – 233 с.
6. Ипатов, А. В., Шишигина Т.Р. Психология и педагогика высшего образования : Учебник / А. В. Ипатов, Т. Р. Шишигина. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Издательство "КноРус", 2022. – 274 с. – (Бакалавриат, магистратура). – ISBN 978-5-406-08477-9.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Современное образование и soft skills. «Мягкие навыки»

Мир развивается в условиях стремительного прогресса науки и техники с постепенным переходом от рыночной экономики к экономике знаний. Такая реальность влияет на все сферы жизни и особенно на выбор молодым человеком карьерного пути, принятие решения о будущей профессии, о развитии тех или иных личностных качеств, которые позволят быть успешным. При этом сегодня никто не может гарантированно сказать, какие навыки будут востребованы завтра, чему стоит учить и учиться самим (Фрумин, Добрякова и др., 2018). Согласно мировым исследованиям, 65 % детей, которые идут в первый класс, к моменту поиска работы предстоит трудиться на совершенно новых позициях, которых сегодня еще не существует (Dall'Amico & Verona, 2015).

В условиях высокой неопределенности будущего и глобальной конкуренции ставка делается на человеческий капитал — главный фактор экономического роста, технологической модернизации и социальной устойчивости (Кузьминов & Фрумин, 2018). Когда речь заходит о человеческом капитале, говорят не только о профессиональных компетенциях, связанных с конкретным объектом, сферой деятельности, специальностью, основанными на предметных знаниях и умениях (англ. hard skills), но и о неспециализированных, надпрофессиональных, универсальных, получивших название «мягкие/гибкие» навыках (англ. soft skills), которые подразумевают умение общаться с людьми, слушать и понимать других, проявлять эмпатию, решать проблемы, обладать творческим, критическим и системным мышлением, принимать решения, эффективно организовывать время, брать на себя ответственность и др. Такие навыки нужны работнику любой отрасли, каждому человеку.

Несмотря на активные усилия ученых и практиков (Andrews, 2015; Tsalikova & Pakhotina, 2019), в рассматриваемой области существует ряд проблем, требующих дальнейшего изучения и решения. Общепринятое определение понятия soft skills и их исчерпывающие перечни в настоящее время отсутствуют (Matteson, Anderson, & Boyden, 2016; Tran, 2020). Речь идет о социально-психологических навыках, которые могут быть полезны во многих жизненных ситуациях (коммуникативные, лидерские, навыки командной работы, «мышленческие» и др.), об универсальных (коммуникабельность, креативность, умение работать в команде и др.), или мягких, компетенциях (социально -трудовые характеристики человека, необходимые для успешно - го выполнения работы, готовности к труду), которые изменчивы, ситуативны, не подлежат измерению; об унифицированных навыках и личных качествах, способствующих повышению эффективности работы и взаимодействию с другими людьми, как внутренних (сфокусированы на самом человеке, его способности управлять своей чувственно -эмоциональной сферой), так и внешних (способность человека взаимодействовать с другими людьми и руководить ими) (Ермаков & Амантай, 2020). Во многих контекстах soft skills используются в качестве синонима таких понятий, как «навыки для трудоустройства» (employability skills), «навыки общения с людьми» (people skills), «непрофессиональные навыки» (non-professional skills), «ключевые навыки» (key skills), «жизненные навыки» (life skills), в последнее время — «навыки для социального прогресса» (skills for social progress) (Раицкая & Тихонова, 2018). Предлагается также отказ от термина soft skills и его замена на CORE (англ. competence in organizational and relational effectiveness), чтобы отразить важность для успешной карьеры (Parlamis & Monnot, 2019).

При очевидной и единодушной оценке важности soft skills как компонентов содержания образования, практической подготовки выпускников соответствующие классификации и модели (например, «модель специалиста», «научно-обоснованная обновленная модель», «проектная интегративная модель», «модель сетевой культуры» (Jaaskela, Nykanen, & Tynjala, 2018)), подходы к их описанию и систематизации весьма разнообразны (Bennett, Dunne, & Carre, 1999; Khaouja, Mezzour, Carley et al., 2019). Хотя мягкие навыки охватывают разнообразные виды деятельности и области применения, они могут принимать различные характеристики и требовать переопределения в разных национальных, культурных и экономических условиях. При этом следует также рассматривать не только требования рынка труда, но и значение soft skills для общего развития личности, социальной солидарности и гражданской активности, индивидуального здоровья и семейного благополучия, удовлетворенности жизнью в целом (Cornalli, 2018).

Несмотря на многообразие трактовок и классификаций, авторы единодушны в том, что «мягкие /гибкие» навыки — это ключевые компетенции XXI века. Качество студентов в вузе, учеников в школе должно определяться сформированностью не только профессиональных компетенций, но и универсальных soft skills.

Наиболее полные перечни soft skills были сформулированы в исследовании «Future of Jobs report», в котором участвовали работодатели — мировые драйверы различных отраслей. Так, к 2020 г. было выделено 35 навыков, которые разделены на три ключевые группы: способности, базовые навыки, кросс -функциональные навыки (в их числе лидируют умение решать сложные задачи, критическое мышление, креативность, управление людьми, координация, взаимодействие, эмоциональный интеллект, принятие решений, клиентоориентированность, умение вести переговоры, когнитивная гибкость) (World Economic Forum, 2016).

Мягкие навыки часто представляют в виде метафоры «4 К»: 1) критическое мышление — способность оценивать информацию, анализировать ее, проверять достоверность, видеть причинно-следственные связи, отбрасывать ненужное и выделять главное, делать выводы; 2) креативность — умение мыслить нестандартно, творчески, находить неожиданные решения

проблемы, гибко реагировать на изменения; 3) коммуникация — умение общаться, доносить свою мысль, слышать собеседника, договариваться; 4) координация — способность работать в команде, выполнять как лидерские, так и исполнительские функции, распределять роли, контролировать выполнение задач (Фадель, Бялик, & Триллинг, 2018). Известна также модель универсальных компетентностей (мышление, взаимодействие с другими, взаимодействие с собой) и новых грамотностей (Добрякова & Фрумин, 2020).

Итак, условно можно выделить три основных группы soft skills: 1) социальные — коммуникативность и принятие критики, ораторское мастерство, формирование команды, разрешение конфликтов, ответственность, наставничество; 2) интеллектуальные — системное мышление, решение проблем и принятие решений, обучаемость (включая переучивание, «забывание» изученного ранее), креативность; 3) эмоционально-волевые — эмоциональный интеллект, ориентированность на результат, тайм-менеджмент, стрессоустойчивость, готовность к рутинной работе. Возможно, основополагающим навыком является умение непрерывно учиться, желание самообразовываться и совершенствоваться, что подчеркивает важность системы образования на всех его уровнях (Cornalli, 2018).

Модель мягких навыков

По мнению некоторых специалистов образования школьные и университетские оценки слабо отражают эффективность человека. Куда большее значение имеют «мягкие навыки, которые действующая массовая модель образования, к сожалению, не прививает: умение работать в обществе и в команде, критическое мышление и анализ, а также эмоциональное понимание себя и других ... их развитость значительно более важна для карьеры человека, для его жизненного успеха и — главное — для ощущения счастья» (News.rambler.ru, 2020). В поисках более современной и востребованной модели образования, которая позволит учащимся реализовать себя, приходится делать выбор между более чем сотней разнообразных навыков (Lenta.ru, 2021).

В ходе обсуждения с экспертами, учителями, представителями потенциальных работодателей первоначальная модель soft skills в настоящее время включает семь мягких навыков, объединенных в три группы:

1) когнитивные (связанные с познанием, обработкой, анализом и экспертизой информации, исследованием и критическим восприятием окружающей действительности, самостоятельным получением знаний из различных источников, индивидуальным принятием решений, системным мышлением);

2) социальные (связанные со взаимодействием с другими людьми, отношениями в группе и обществе, организацией и эффективной реализацией совместной деятельности);

3) эмоциональные (связанные с адекватным восприятием и пониманием других людей (чувств, намерений, поступков), самого себя, собственных переживаний, смыслов деятельности, включая управление эмоциями и поведением).

Каждый из навыков включает несколько компонентов, описания которых представлены как «на языке» учителя, так и в виде доступных для ученика примеров (табл. 1).

Таблица 1. Мягкие навыки и их компоненты

Мягкие навыки	Компоненты мягких навыков	Описание мягких навыков	
		На языке учителя	На языке ученика
Когнитивные			
Системное мышление	Целостное восприятие. Выявление проблем	Целостное восприятие предметов и явлений с учетом их	Мне хочется выбрать лучший телефон

	<p>Прогнозирование. Анализ и синтез.</p>	<p>взаимовлияния, связей (пространственно-временных, структурных, функциональных, причинно-следственных, прямых и обратных и пр.) между собой, а также появления нового (эмерджентного) свойства, отличного от свойств отдельных элементов; осознание наличия различных моделей мира, уровней познания реальности, необходимости упрощения и искажения реальности для удобства ее познания; восприятие предметов и явлений как единого целого и как совокупности отдельных частей и связей между ними</p>	<p>из нескольких вариантов. Просмотрев все характеристики, которых очень много на сайте с телефонами, я определяю главные для себя: качество снимков и объем памяти. Оказалось, что эти параметры влияют и на другие, а еще на цену. Сопоставив все, я могу найти наилучший вариант.</p>
<p>Критическое мышление</p>	<p>Постановка вопросов Независимость оценок и аргументации Экспертиза информации</p>	<p>Способность к анализу явлений и событий, объективному (рефлексивному, обоснованному, аргументированному, независимому — в отличие от конформизма) взгляду на идеи, ценности и поступки для получения логически обоснованных выводов, достоверных оценок; определение сильных и слабых сторон, ошибок и достижений; сомнение, проверка (согласиться, отклонить либо отложить рассмотрение) и установление достоверности чужих суждений и интерпретаций, различение фактов, мнений и</p>	<p>После просмотра нового фильма мы с другом поспорили о правильности решения героя. В итоге каждый из нас высказал свое мнение по этому поводу и привел несколько аргументов в его пользу. Так мы смогли увидеть поступки героя с разных сторон</p>

		предположений, отделение важного (ключевые идеи, принципы, детали) от второстепенного; формулирование собственного мнения, оценка идей, событий и продуктов для получения выводов, определения слабых и сильных сторон, проверки достоверности	
Принятие решений	Поиск решения Выбор и адаптация решения Оценка результата	Способность к анализу проблем (в жизненных и учебных ситуациях), готовность к идентификации альтернатив и осознанному выбору наилучшего мнения либо действия среди нескольких возможностей на основе социальных ценностей и собственных предпочтений, с учетом ограничений и рисков; контроль за качеством решения (соответствие результата цели и условиям); применение известных решений в новых ситуациях и контекстах, с учетом меняющихся обстоятельств и возможностей; аргументация решения и выбор оптимального способа его презентации; оценка возможностей и рисков при принятии решений в новых ситуациях и обстоятельствах	Я собрал компанию друзей для участия в велопробеге. Но точка старта находится на другом краю города. Я изучаю маршрут, виды транспорта, которыми можно добраться, оцениваю стоимость и затраты по времени. Также рассматриваю возможность доехать своим ходом, на велосипедах. Правда, в этом случае есть риск потратить силы, которые могут понадобиться во время пробега. Оценив все альтернативы, предлагаю друзьям ехать на автобусе — нужно выйти из дома заранее, но мы сэкономим силы для соревнования

<p>Креативное мышление</p>	<p>Генерация оригинальных идей Оценка новизны Проектирование</p>	<p>Создание, совершенствование и оценка нового, необыкновенного, удивительного (генерация предположений/гипотез и идей, исследование, проектирование объектов, эффективных способов действия и творческого самовыражения), основанные на любознательности, смекалке, фантазии, догадках, нестандартном видении привычных ситуаций, гибкости и метафоричности мысли, связанные с выстраиванием неожиданных связей (между идеями, явлениями из разных учебных предметов, сфер жизни), с отклонением от шаблонов и общепринятых схем, готовностью отказаться от ранее полученного опыта, переучиваться; создание новых гипотез, идей и продуктов на основе нестандартного видения привычных ситуаций и объектов, а также выстраивания неожиданных связей между ними</p>	<p>Во дворе школы не хватало лавочек, чтобы отдохнуть на перемене. Ты придумал акцию — собрать и сдать крышки от пластиковых бутылок, чтобы на полученные деньги купить лавочки. В школе к инициативе отнеслись сначала с недоверием, но уже через три месяца при поддержке директора первая лавочка была приобретена</p>
<p>Эмоциональные</p>			
<p>Эмоциональный интеллект</p>	<p>Само- и взаимопонимание Адаптация Эмпатия Самовыражение</p>	<p>Распознавание, различение и идентификация эмоций, выявление и анализ их причин, эмпатия (понимание других людей: сопереживать, ставя себя на место другого человека);</p>	<p>Мы с подругой договорились пойти в кино, но в последний момент она отказалась. Мне стало немного грустно, и я</p>

		<p>эмоциональная адаптация в новом коллективе; распознавание своих и чужих эмоций и понимание причин их возникновения</p>	<p>спросила, почему она не может пойти. Она объяснила, что родители уехали и она не может оставить маленькую сестру одну дома. Я поставила себя на ее место и поняла: обижаться не на что. Любой поступил бы так же. Я попросила подругу в следующий раз заранее предупреждать о таких ситуациях</p>
<p>Управление собой</p>	<p>Самоанализ Самоконтроль Рефлексия Самоорганизация</p>	<p>Организация и эффективная реализация самостоятельной работы, выражение собственных эмоций, самоанализ, саморегуляция, самоопределение (осознанный выбор) и самоконтроль; регулирование эмоциональных реакций и поведения; следование моральным и социальным нормам (морально-нравственный выбор); самоорганизация (целеполагание, планирование, организация обучения и саморазвития); многозадачность (успешное решение нескольких задач одновременно), самостоятельное управление своим временем, задачами и выражением эмоций,</p>	<p>Мне нужно подготовиться к контрольной по математике и выучить параграф по истории. Но контрольная будет завтра, а следующий урок истории — через два дня, так что сейчас лучше побольше времени уделить математике</p>

		анализ своих достижений и направлений развития	
Социальные			
Работа в команде	Обмен информацией. Разрешение конфликтов. Ответственность. Кооперация. Координация и субординация. Готовность к лидерству.	Общение (эффективный обмен информацией, владение устной и письменной речью для взаимопонимания, обеспечения совместной деятельности, общего взгляда на объекты и действия с ними, а также выяснения мнений других о самом себе) и сотрудничество (синхронизированное и взаимовыгодное участие в общем деле, повышающее производительность совместных действий, стремление помочь, учесть интересы взаимодействующих лиц, проявляя открытость, доверие, уважение, терпимость) для повышения совместных результатов; организация и стимулирование деятельности других людей; предупреждение и урегулирование конфликтов путем достижения взаимоприемлемых соглашений, поддержание психологически комфортной атмосферы	Мы решили подготовить сюрприз другу на день рождения. Было важно, чтобы каждый приготовил свою часть подарка, иначе сюрприз бы не получился. Для этого я создал общую беседу в социальной сети, где мы обсудили подготовку, и в итоге нам удалось воплотить задуманное

Долгое время в отечественной школе основное внимание уделялось формированию предметных (hard) знаний и навыков. Осознание значимости развития soft skills приводит к инновационным преобразованиям в содержании и организации образовательного процесса. Однако если за hard skills «отвечают» специальные учебные дисциплины, то soft skills развиваются чаще всего стихийно. В связи с этим проблема формирования мягких навыков выступает одной из ключевых (Кузьминов & Фрумин, 2019).

Качество подготовки студентов и учеников должно определяться сформированностью не только профессиональных компетенций, но и универсальных soft skills.

Важно отметить, что методология персонализированного образования, в целом соответствует принципам реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, которые призваны обеспечить, например:

- развитие личностных качеств, необходимых для решения повседневных и нетиповых задач;
- уважение личности обучающегося, развитие в детской среде ответственности, сотрудничества и уважения к другим и самому себе;
- применение обучающимися технологий совместной/коллективной работы;
- формирование культуры непрерывного образования и саморазвития на протяжении жизни.

Представленная выше модель (таблица 1) соответствует планируемым во ФГОС личностным и метапредметным образовательным результатам (универсальные учебные действия, базовые навыки) и их группам (когнитивные, социальные, эмоциональные).

В представленном перечне навыков и их компонентов в целом учтены как традиции отечественного образования, его развивающий характер, так и реалии сегодняшнего дня и вызовы будущего времени. Данная модель соответствует новым ФГОС общего образования, отражая тем самым социальный заказ, запросы потенциальных работодателей и самих обучающихся. Однако, безусловно, большое значение имеет не только список тех или иных образовательных результатов, но и методика их формирования и диагностики.

Литература:

1. Добрякова, М. С., Фрумин, И. Д. (ред.). (2020). Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности, 472. М.: Изд. дом Высшей школы экономики.

2. Ермаков, Д. С. (2020). Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков. Образовательная политика, 1, 104–112. DOI 10.22394/2078–838X–2020–1–104–112
Ермаков, Д. С., Амантай, Ж. А. (2020).

3. Изучение и развитие «гибких» навыков как психолого-педагогическая проблема. Образование и психолого-педагогическая наука: системность, преемственность, инновационность, 17–20. Алматы: Қазақ университеті.

4. Казакова, Е. И., Ермаков, Д. С., и др. (2019). Персонализированная модель образования, 36. М.: Платформа новой школы.

5. Кузьминов, Я. И., Фрумин, И. Д. (ред.). (2018). Двенадцать решений для нового образования, 105. М.: Высшая школа экономики.

6. Кузьминов, Я. И., Фрумин, И. Д. (ред.). (2019). Как сделать образование двигателем социально-экономического развития? 288. М.: НИУ ВШЭ.

7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». Получено из <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028>.

8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». Получено из <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027>.

9. Раицкая, Л. К., Тихонова, Е. В. (2018). Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта. Вестник РУДН. Серия : Психология и педагогика, 15(3), 350–363. DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-350-363. «Учительская газета». (2020).

10.Фадель, Ч., Бялик, М., Триллинг, Б. (2018). Четырёхмерное образование: компетенции, необходимые для успеха, 234. М.: Точка.

11.Фрумин, И. Д., Добрякова, М. С., и др. (2018). Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра, 28. М.: НИУ ВШЭ.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

«Типы и виды уроков: особенности проведения»

Важнейшие задачи, которые необходимо решить в процессе обучения:

- стимулирование учебно-познавательной активности обучающихся;
- организация их познавательной деятельности по овладению научными знаниями, умениями и навыками;
- развитие мышления, творческих способностей, дарований;
- выработка диалектико-материалистического мировоззрения и нравственно-эстетической культуры;
- совершенствование учебных умений и навыков.

Урок – основная единица образовательного процесса, чётко ограниченная временными рамками (45 минут), планом работы и составом участников.

Основной формой обучения в мире является классно урочная форма обучения.

Уроки даже по одному предмету мало похожи друг на друга.

Для урока характерны специфические признаки:

- 1.Постоянная группа обучающихся.
- 2.Руководство педагогом, деятельности обучающихся с учётом индивидуальных особенностей каждого из них.
- 3.Овладение основным изученным материалом на уроке.

Структура урока и методика его проведения зависят от дидактических целей и задач, которые решаются в процессе обучения. В зависимости от преобладающих методов и средств обучения один и тот же тип урока может иметь несколько разновидностей (видов).

ВИД УРОКА = ФОРМА УРОКА

Попытки классифицировать уроки, разбить их на несколько типов предпринимались очень давно. Первым этой проблемой занимался К. Д. Ушинский.

Типы уроков:

1.Урок ознакомления с новым материалом.

Структура этого урока определяется его основной дидактической целью: введением понятия, установлением свойств изучаемых объектов, построением правил, алгоритмов и т.д.

Его основные этапы:

1. Сообщение темы, цели, задач урока и мотивация учебной деятельности.
2. Подготовка к изучению нового материала через повторение и актуализацию опорных знаний.
3. Ознакомление с новым материалом.
4. Первичное осмысление и закрепление связей и отношений в объектах изучения.
5. Постановка задания на дом.
6. Подведение итогов урока

2.Урок закрепления изученного.

Основная дидактическая цель его - формирование определенных умений. Наиболее общая структура урока закрепления изученного такова:

1. Проверка домашнего задания, уточнение направлений актуализации изученного материала.
2. Сообщение темы, цели и задач урока, мотивация учения.
3. Воспроизведение изученного и его применение в стандартных условиях.
4. Перенос приобретенных знаний и их первичное применение в новых или измененных условиях с целью формирования умений.
5. Подведение итогов урока.
6. Постановка домашнего задания.

3. Урок применения знаний и умений.

В процессе применения знаний и умений различают следующие основные звенья: воспроизведение и коррекция необходимых знаний и умений; анализ заданий и способов их выполнения; подготовка требуемого оборудования; самостоятельное выполнение заданий; рационализация способов выполнения заданий; внешний контроль и самоконтроль в процессе выполнения заданий. Этим обусловлена возможная структура такого урока:

1. Проверка домашнего задания.
2. Мотивация учебной деятельности через осознание учащимися практической значимости применяемых знаний и умений, сообщение темы, цели и задач урока.
3. Осмысление содержания и последовательности применения практических действий при выполнении предстоящих заданий.
4. Самостоятельное выполнение учащимися заданий под контролем учителя.
5. Обобщение и систематизация результатов выполненных заданий.
6. Подведение итогов урока и постановка домашнего задания.

4. Урок обобщения и систематизации знаний.

Без уроков обобщения и систематизации знаний, называемых также уроками обобщающего повторения, нельзя считать завершенным процесс усвоения учащимися учебного материала. На них выделяют наиболее общие и существенные понятия, законы и закономерности, основные теории и ведущие идеи, устанавливают причинно-следственные и другие связи в отношении между важнейшими явлениями, процессами, событиями, усваивают широкие категории понятий и их систем и наиболее общие закономерности.

Процесс обобщения и систематизации знаний предполагает такую последовательность действий: от восприятия, осмысления и обобщения отдельных фактов к формированию понятий, их категорий и систем, от них - к усвоению более сложной системы знаний, овладение основными теориями и ведущими идеями изучаемого предмета. В связи с этим, в уроке обобщения и систематизации знаний выделяют следующие структурные элементы:

1. Постановка цели урока и мотивация учебной деятельности учащихся.
2. Воспроизведение и коррекция опорных знаний.
3. Повторение и анализ основных фактов, событий, явлений.
4. Обобщение и систематизация понятий, усвоение системы знаний и их применение для объяснения новых фактов и выполнения практических заданий.
5. Усвоение ведущих идей и основных теорий на основе широкой систематизации знаний.
6. Подведение итогов урока.

5. Урок проверки и коррекции знаний и умений.

Контроль и коррекция знаний и умений осуществляется на каждом уроке. Но после изучения одной или нескольких подтем или тем учитель проводит специальные уроки контроля и коррекции, чтобы выявить уровень овладения учащимися комплексом знаний и умений, и на его основе принять определенные решения по совершенствованию учебного процесса.

При определении структуры урока контроля и коррекции, целесообразно исходить из принципа постепенного нарастания уровня знаний и умений, т.е. от уровня осознания до репродуктивного и продуктивного (конструктивного) уровней. При таком подходе возможна следующая структура урока:

1. Ознакомление с целью и задачами урока, инструктаж учащихся по организации работы на уроке.
2. Проверка знаний учащимися фактического материала и их умений раскрыть элементарные внешние связи в предметах и явлениях.
3. Проверка знаний учащимися основных понятий, правил, законов и умений объяснить их сущность, аргументировать свои суждения и приводить примеры.
4. Проверка умений учащихся самостоятельно применять знания в стандартных условиях. 5. Проверка умений учащихся применять знания в измененных, нестандартных условиях. 6. Подведение итогов (на данном и последующих уроках).

6. Комбинированный урок.

Комбинированный урок характеризуется постановкой и достижением нескольких дидактических целей. Их многочисленными комбинациями определяются разновидности комбинированных уроков. Традиционной является следующая структура комбинированного урока:

1. Ознакомление с темой урока, постановка его целей и задач.
2. Проверка домашнего задания.
3. Проверка знаний и умений учащихся по пройденному материалу.
4. Изложение нового материала.
5. Первичное закрепление изученного.
6. Подведение итогов урока и постановка домашнего задания.

Наряду с традиционной, в практике обучения широко используются и другие виды комбинированных уроков. Например, комбинированный урок, целью которого является проверка ранее изученного и ознакомление с новым материалом, может иметь такую структуру:

1. Проверка выполнения домашнего задания.
2. Проверка ранее усвоенных знаний.
3. Сообщение темы, цели и задач урока.
4. Изложение нового материала.
5. Восприятие и осознание учащимися нового материала.
6. Осмысление, обобщение и систематизация знаний.
7. Постановка домашнего задания.

Структура комбинированного урока во многом дублируется и при конструировании так называемых модульных уроков. Они характеризуются постановкой и достижением нескольких дидактических целей, но так, чтобы урок отличался завершенностью и самостоятельностью. Это выражается в том, что структура модульного урока, как правило, включает:

1. Мотивационную беседу (то, что именуется организационным моментом или введением в тему урока), завершаются постановкой интегрирующей цели урока.
2. Входной контроль (проверка домашнего задания и повторение изученного ранее).
3. Работу с новым материалом.
4. Закрепление изученного.
5. Завершающий контроль (проверка усвоенного на уроке).
6. Рефлексию.

Последнее связано с самооценками и суждениями учащихся о работе класса, группы, своей деятельности на уроке, о том, какое сложилось у каждого ученика мнение об уроке.

Виды уроков:

1. Урок-лекция.

Как правило, это уроки, на которых излагается значительная часть теоретического материала изучаемой темы.

В зависимости от дидактических задач и логики учебного материала распространены вводные, установочные, текущие и обзорные лекции. По характеру изложения и деятельности учащихся лекция может быть информационной, объяснительной, лекцией - беседой и т.д.

Лекционная форма проведения уроков целесообразна при:

- изучения нового материала, мало связанного с ранее изученным;
- рассмотрения сложного для самостоятельного изучения материала;
- подаче информации крупными блоками, в плане реализации теории укрупнения дидактических единиц в обучении;
- выполнения определенного вида заданий по одной или нескольким темам, разделам и т.д.;
- применении изученного материала при решении практических задач.

Структура лекции определяется выбором темы и цели урока. Другими словами, лекция строится на сочетании этапов урока, организации, постановки цели и актуализации знаний, сообщении знаний учителем и усвоение их учащимися, определение домашнего задания.

2. Урок-семинар.

Семинары характеризуются, прежде всего, двумя взаимосвязанными признаками: самостоятельным изучением учащимися программного материала и обсуждением на уроке результатов их познавательной деятельности. На них ребята учатся выступать с самостоятельными сообщениями, дискутировать, отстаивать свои суждения. Семинары способствуют развитию познавательных и исследовательских умений учащихся, повышению культуры общения.

Различают уроки - семинары по учебным задачам, источникам получения знаний, формам их проведения и т.д. В практике обучения получили распространение семинары - развернутые беседы, семинары - доклады, рефераты, творческие письменные работы, комментированное чтение, семинар-решение задач, семинар-диспут, семинар- конференция и т.д.

Укажем основные случаи, когда предпочтительнее организовывать уроки в форме семинаров:

- при изучении нового материала, если он доступен для самостоятельной проработки учащимися;
- после проведения вводных, установочных и текущих лекций;
- при обобщении и систематизации знаний и умений учащихся по изучаемой теме;
- при проведении уроков, посвященных различным методам решения задач, выполнения заданий и упражнений и т.д.

Семинар проводится со всем составом учащихся. Учитель заблаговременно определяет тему, цель и задачи семинара, планирует его проведение, формулирует основные и дополнительные вопросы по теме, распределяет задания между учащимися с учетом их индивидуальных возможностей, подбирает литературу, проводит групповые и индивидуальные консультации, проверяет конспекты. Получив задание, учащиеся с помощью памяток «Как конспектировать источники», «Как готовиться к выступлению», «Как готовиться к семинару», «Памятки докладчика» оформляют результаты самостоятельной работы в виде текстов выступлений, конспектов основных источников, докладов и рефератов.

Семинарское занятие начинается вступительным словом учителя, в котором он напоминает задачу семинара, порядок его проведения, рекомендует, на что необходимо обратить особое внимание, что следует записать в рабочую тетрадь, дает другие советы. Далее обсуждаются вопросы семинара в форме дискуссии, развернутой беседы, сообщений, чтения первоисточников с соответствующими комментариями, докладов, рефератов и т.д. Затем учитель дополняет сообщения учеников, отвечает на их вопросы и дает оценку их выступлениям. Подводя итоги, отмечает положительное, анализирует содержание, форму выступлений учащихся, указывает на недостатки и пути их преодоления.

Проведение семинаров может быть составной частью лекционно-семинарской системы обучения, расширяющей область их применения. Это подтверждается, например, возможностью ее применения в такой разновидности совместной учебной деятельности учителя и учащихся, как «погружение».

3. Урок–зачёт.

Одной из форм организации контроля знаний, умений и навыков учащихся является урок-зачет. Основная цель его состоит в диагностике уровня усвоения знаний и умений каждым учащимся на определенном этапе обучения. Положительная отметка за зачет выставляется в случае, если ученик справился со всеми заданиями, соответствующими уровню обязательной подготовки по изученному предмету. Если хотя бы одно из таких заданий осталось невыполненным, то, как правило, положительная оценка не выставляется. В этом случае зачет подлежит передаче, причем ученик может передать не весь зачет целиком, а только те виды заданий, с которыми он не справился.

Практикуется различные виды зачетов: текущий и тематический, зачет-практикум, дифференцированный зачет, зачет – экстерн и т.д. При их проведении используются различные формы организации деятельности учителя и учащихся: зачет в форме экзамена, ринга, общественного смотра знаний, аукциона и т.д. Если учащимся предварительно сообщают примерный перечень заданий, выносимых на зачет, то его принято называть открытым, в противном случае - закрытым. Чаще же предпочтение отдается зачетам, открытым с целью определения результатов изучения наиболее важных тем учебного предмета.

4. Урок–практикум.

Уроки – практикумы, помимо решения своей специальной задачи - усиления практической направленности обучения, должны быть тесным образом связаны с изученным материалом, а также способствовать прочному, неформальному его усвоению. Основной формой их проведения являются практические и лабораторные работы, на которых учащиеся самостоятельно упражняются в практическом применении усвоенных теоретических знаний и умений.

Главное их различие состоит в том, что на лабораторных работах доминирующей составляющей является процесс формирования экспериментальных умений учащихся, а на практических работах – конструктивных. Следует отметить, что учебный эксперимент, как метод самостоятельного приобретения знаний учащимися, хотя и имеет сходство с научным экспериментом, вместе с тем отличается от него постановкой цели, уже достигнутой наукой, но неизвестной учащимся.

Различают установочные, иллюстративные, тренировочные, исследовательские, творческие и обобщающие уроки-практикумы. Основным же способом организации деятельности учащихся на практикумах является групповая форма работы. При этом каждая группа из двух-трех человек выполняет, как правило, отличающуюся от других практическую или лабораторную работу.

Средством управления учебной деятельностью учащихся при проведении практикума служит инструкция, которая по определенным правилам последовательно устанавливает действия ученика.

5. Урок-экскурсия.

На уроке-экскурсии переносятся основные задания учебных экскурсий: обогащение знаний учащихся и установление связи теории с практикой, с жизненными явлениями и процессами; развитие творческих способностей учащихся, их самостоятельности, организованности, воспитание положительного отношения к учению. По содержанию уроки-экскурсии делятся на тематические, охватывающие одну или несколько тем из одного предмета, и комплексные, базирующиеся на содержании взаимосвязанных тем двух или нескольких учебных предметов.

По времени проведения относительно изучаемых различают вводные, сопутствующие и заключительные уроки-экскурсии. Форма проведения уроков-экскурсий весьма многообразна. Это и «пресс-конференция» с участием представителей предприятия, учреждения, музея и исторические экскурсии по изучаемому предмету, кино- или телеэкскурсии, урок обобщающего повторения по теме, разделу или курсу в форме экскурсии и т.д.

6. Урок-дискуссия.

Основу уроков – дискуссий составляют рассмотрение и исследование спорных вопросов, проблем, разных подходов при аргументации суждений, решение заданий и т.д.

Различают дискуссии – диалоги, когда урок компонуется вокруг диалога двух ее главных участников, типовые дискуссии, когда спорные вопросы решаются в процессе групповой работы, а также массовые дискуссии, когда в полемике принимают участие все учащиеся класса.

При подготовке урока-дискуссии учитель должен сформулировать задание, раскрывающее сущность проблемы и возможные пути ее решения. В случае необходимости участникам предстоящей дискуссии надо ознакомиться с дополнительной литературой, заранее отобранной и предложенной учителем. В начале урока обосновывается выбор темы для урока, уточняются условия дискуссии, выделяются важные моменты обсуждаемой проблемы. Главный момент дискуссии – непосредственный спор ее участников. Для его возникновения неприемлем авторитарный стиль преподавания, ибо он не располагает к откровенности, высказыванию своих взглядов. Ведущий дискуссии (чаще всего учитель), может использовать различные приемы активизации учащихся, подбадривая их репликами типа: «хорошая идея», «интересный подход, но», «давайте подумаем вместе», «какой неожиданный, оригинальный ответ», либо, делая акцент на разъяснение смысла противоположных точек зрения и т.д. Необходимо размышлять вместе с учениками, помогая при этом им формулировать свои мысли, и развивать сотрудничество между собой и ими. Завершив дискуссию, необходимо подвести ее итоги: оценить правильность формулировки и употребления понятий, глубину аргументов, умение использовать приемы доказательств, опровержений, выдвижения гипотез, культуру дискуссии.

7. Урок-консультация.

На уроках данного типа проводится целенаправленная работа не только по ликвидации пробелов в знаниях учащихся, обобщению и систематизации программного материала, но и по развитию их умений.

В зависимости от содержания и назначения выделяют тематические и целевые уроки-консультации. Тематические консультации проводятся либо по каждой теме, либо по наиболее значимым или сложным вопросам программного материала. Целевые консультации входят в систему подготовки, проведения и проведения итогов самостоятельных и контрольных работ,

зачетов, экзаменов. Это могут быть уроки работы над ошибками, уроки анализа результатов контрольной работы или зачета и т.д. На консультации сочетаются различные формы работы с учащимися: общеклассные, групповые и индивидуальные.

8.Интегрированный урок.

Идея интеграции стала в последнее время предметом интенсивных теоретических и практических исследований в связи с начавшимися процессами дифференциации в обучении. Ее нынешний этап характерен как эмпирической направленностью – разработкой и проведением учителями интегрированных уроков, так и теоретической – созданием и совершенствованием интегрированных курсов, в ряде случаев объединяющих многие предметы, изучение которых предусмотрено учебными планами общеобразовательных учреждений. Интеграция дает возможность, с одной стороны, показать учащимся «мир в целом», преодолев разобщенность научного знания по дисциплинам, а с другой – высвобождение за этот счет учебное время использовать для полноценного осуществления профильной дифференциации в обучении.

9. Театрализованный урок.

Выделение такого типа уроков связано с привлечением театральных средств, атрибутов и их элементов при изучении, закреплении и обобщения программного материала. Театрализованные уроки привлекательны тем, что вносят в ученические будни атмосферу праздника, приподнятое настроение, позволяют ребятам проявить свою инициативу, способствуют выработке у них чувств взаимопомощи, коммуникативных умений. Как правило, театрализованные уроки разделяют по форме их организации: спектакль, салон, сказка, студия и т.п.

При подготовке таких уроков даже работа над сценарием и изготовление элементов костюма становится результатом коллективной деятельности учителя и учащихся. Здесь, равно как и на самом театрализованном уроке, складывается демократический тип отношений, когда учитель передает учащимся не только знания, но и свой жизненный опыт, раскрывается перед ними как личность.

10.Урок - соревнование.

Основу урока – соревнования составляют состязания команд при ответах на вопросы и решении чередующих заданий, предложенных учителем. Форма проведения таких уроков самая различная. Это поединок, бой, эстафета, соревнования, построенные по сюжетам известных игр: КВН, «Брейн ринг», «Счастливый случай», «Звездный час» и др.

В организации и проведении уроков - соревнований выделяют три основных этапа:

- подготовительный;
- игровой;
- подведение итогов.

Исключительное значение в соревновании имеет объективность оценки уровня знаний. В случае правильного ответа, как отмечалось, участники и команды получают определенное количество баллов, соответствующее трудности вопроса. При неправильном же выполнении задания, списывании или подсказках снимается определенное количество баллов. Заметим, что отказ от снятия баллов, как показывает опыт, отрицательно сказывается на предупреждении неправильных ответов и организации урока в целом.

11. Урок с дидактической игрой.

В отличие от игр вообще дидактическая игра обладает существенным признаком – наличием четко поставленной цели обучения и соответствующего ей педагогического результата. Дидактическая игра имеет дидактическую структуру, включающую следующие основные компоненты: игровой замысел, правила, игровые действия, познавательное

содержание или дидактические задания, оборудование, результат игры. Игровой замысел выражен, как правило, в незнании игры. Он заложен в той дидактической задаче, которую надо решать на уроке, и придает игре познавательный характер, предъявляет к ее участникам определенные требования в отношении знаний.

Основой дидактической игры является познавательное содержание. Оно заключается в усвоении тех знаний и умений, которые применяются при решении учебной проблемы, поставленной игрой.

Оборудование игры в значительной мере включает в себя оборудование урока. Это и наличие технических средств обучения, и различные средства наглядности, и дидактические раздаточные материалы. Дидактическая игра имеет определенный результат, который выступает, прежде всего, в форме решения поставленного задания и оценивания действий учащихся, придает ей законченность. Все структурные элементы дидактической игры взаимосвязаны, и при отсутствии основных из них она либо невозможна, либо теряет свою специфическую форму, превращаясь в выполнение указаний, упражнений и т.п.

12. Урок – деловая игра.

В деловых играх на основе игрового замысла моделируются жизненные ситуации и отношения, в рамках которых выбирается оптимальный вариант решения рассматриваемой проблемы и имитируется его реализация на практике. Деловые игры делятся на производственные, организационно-деятельностные, проблемные, учебные и комплексные.

В рамках уроков чаще всего ограничиваются применением учебных деловых игр. Их отличительными свойствами являются:

- моделирование приближенных к реальной жизни ситуаций;
- поэтапное развитие игры, в результате чего выполнение предшествующего этапа влияет на ход следующего;
- наличие конфликтных ситуаций;
- обязательная совместная деятельность участников игры, выполняющих предусмотренные сценарием роли;
- использование описания объекта игрового имитационного моделирования;
- контроль игрового времени;
- элементы состязательности;
- правила, системы оценок хода и результатов игры.

Методика разработки деловых игр включает следующие этапы:

- обоснование требований к проведению игры;
- составление плана ее разработки;
- написание сценария, включая правила и рекомендации по организации игры;
- подбор необходимой информации, средств обучения, создающих игровую обстановку;
- уточнение целей проведения игры, составление руководства для ведущего, инструкций для игроков, дополнительный подбор и оформление дидактических материалов;
- разработка способов оценки результатов игры в целом и ее участников в отдельности.

13. Урок - ролевая игра.

Специфика ролевой игры, в отличие от деловой, характеризуется более ограниченным выбором структурных компонентов, основу которых составляют целенаправленные действия учащихся в моделируемой жизненной ситуации в соответствии с сюжетом игры и распределенными ролями.

Уроки - ролевые игры можно разделять по мере возрастания их сложности на три группы: 1. Имитационные, направленные на имитацию определенного профессионального действия

2. Ситуационные, связанные с решением какой – либо узкой конкретной проблемы –

игровой ситуации;

3. Условные, посвященные разрешению, например, учебных или производственных конфликтов и т.д.

Формы проведения ролевых игр могут быть самыми разными: воображаемые путешествия, дискуссии на основе распределения ролей, пресс-конференции, уроки-суды и т.д.

Современные требования к уроку

Современные требования к уроку бывают трёх видов:

1. Дидактические

- чёткое определение места урока среди других уроков,
- соответствие содержания урока учебной программе с учётом подготовки обучающихся,

- учёт принципов целостного педагогического процесса,
- выбор методов и более эффективных средств и приёмов обучения,
- наличие межпредметных связей.

2. Воспитательные и развивающие методы.

- формирование памяти, внимания и мышления школьников,
- воспитание нравственных качеств личности,
- развитие познавательного интереса и мотивов,
- соблюдение учителем педагогического такта, выдержки и терпения,
- развитие творческих способностей,
- создание проблемной ситуации.

3. Организационные требования к уроку.

- наличие продуманного плана проведения урока,
- чёткость проведения урока (в соответствии со структурой урока),
- создание рабочей дисциплины,
- использование средств обучения и информационных технологий,
- завершённость урока, его гибкость и подвижность.

Урок в современной школе подразумевает личностно-ориентированный и системно-деятельностный подход. Поощряется активность учащегося, способность анализировать собственную деятельность, умение сотрудничать с педагогом и одноклассниками. Благодаря такому варианту работы, ученик из простого слушателя превращается в исследователя, умеющего самостоятельно добывать знания. «Научить ребенка учиться» — первостепенная задача школы и каждого отдельного педагога.

При конструировании урока необходимо соблюдать условия и правила его организации, а также требования к нему. Под условиями понимается наличие факторов, без которых невозможна нормальная организация урока.

Оглавление

	ВВЕДЕНИЕ	3
1	Модуль 1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА	4
1.1	Педагогика как наука	4
1.2	Основы педагогики	10
1.3	Место педагогики в системе человекознания	19
1.4	Профессия и профессионализм педагога	26
1.5	Познавательные процессы и регуляция деятельности	32
1.6	Общая и профессиональная культура педагога	38
1.7	Практические задания	42
2	Модуль 2. ПСИХОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАНИИ	42
2.1	Предмет, объект и методы психологии	42
2.2	Психика, организм и личность	48
2.3	Психическая регуляция поведения и деятельности	58
2.4	Психология деятельности и общение	64
2.5	Психолого-педагогическое содержание и методологические основания федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС)	70
2.6	Функционально-динамическая парадигма ПАД	76
2.7	Теоретические основы изучения психологических особенностей профессионально-педагогической деятельности преподавателя	79
2.8	Практические задания	85
3	Модуль 3 ПЕДАГОГИКА В ОБРАЗОВАНИИ	85
3.1	Методы организации учебно-познавательной деятельности	85
3.2	Инновационные процессы в образовании	90
3.3	Использование технологии критического мышления через чтение и письмо	96
3.4	Образовательная деятельность и педагогический процесс	100
3.5	Проверка и оценка знаний	103
3.6	Организация учебного процесса	107
3.7	Учебные действия как средство решения учебных задач	113

3.8	Формирование учебной мотивации, её виды.	120
3.9	Соотношение понятий учебной деятельности, учения, обучения и научения	129
3.9.1	Практическое задание	131
	СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	132
Приложение 1.	Современное образование и soft skills. «Мягкие навыки»	132
Приложение 2.	Типы и виды уроков: особенности проведения	141
	ОГЛАВЛЕНИЕ	150

Учебное издание

Ипатов Андрей Владимирович

канд. психол. наук, доцент

ПЕДАГОГИКА

Печатается в авторской редакции.

Подписано в печать 24.08.2023. Формат 60×90 ¹/₈. Гарнитура Times New Roman.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 19,00. Тираж 15 экз. Заказ №1433.
РГГМУ, 192007, Санкт-Петербург, Воронежская ул., 79.
