Т.Д. Калистратова
П.Ю. Калистратов

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебно-методическое пособие по курсу
(электронная версия)



САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Саратов 2017

Содержание

Тема 1. Педагогическая психология: основные структурные и содержательные компоненты **5**
1.1 Предмет и объект педагогической психологии
1.2 Структура педагогической психологии
1.3 Проблемы педагогической психологии
1.4 Основные задачи педагогической психологии
1.5 Этапы становления и развития педагогической психологии
1.6 Общая характеристика методов педагогической психологии

Тема 2. Теории научения. Теории обучения **16**
2.1 Соотношение понятий «научение», «учение», «обучение»
2.2 Классификация типов научения
2.3 Виды научения
2.4 Психологические теории научения

Тема 3. Общая характеристика учебной деятельности **20**
3.1 Характеристика процесса обучения
3.2 Учение как деятельность
3.3 Структура учебной деятельности (психологические компоненты)
3.4 Виды, этапы, уровни и формы усвоения

Тема 4. Тенденции психического развития в учебном процессе **29**
4.1 Основные тенденции психического развития в учебном процессе
4.2 Уровни и показатели психического развития
4.3 Теория обучения Л.В. Занкова
4.4 Теория развивающего обучения В.В. Давыдова
4.5 Проблемное обучение
4.6 Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина
4.7 Программированное обучение

Тема 5. Мотивы учения **38**
5.1 Проблемы учебной мотивации
5.2 Виды и уровни мотивов учения
5.3 Качества мотивов учения
5.4 Условия учебной мотивации современного школьника
5.5 Учебная ситуация и проблемы мотивации

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Тема 6. Психология воспитания **44**
6.1 Виды развития человека
6.2 Виды воспитания
6.3 Ситуация социализации личности (сущность, факторы, агенты, средства и механизмы)
6.4 Принципы воспитания
6.5 Методы воспитания: понятие и классификация
6.6 Способы и виды влияния в воспитании
6.7 Методы самовоспитания и самообразования

Тема 7. Психология педагогической деятельности **59**
7.1 Профессионально обусловленные свойства и характеристики учителя
7.2 Структура педагогической деятельности
7.3 Функции и противоречия педагогической деятельности
7.4 Уровни продуктивности педагогической деятельности
7.5 Стили педагогической деятельности и стили педагогического общения
7.6 Сущность педагогических способностей. Свойства педагогических способностей

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Тема 1. Педагогическая психология: основные структурные и содержательные компоненты

План:

1.1 Предмет и объект педагогической психологии
1.2 Структура педагогической психологии
1.3 Принципы и проблемы педагогической психологии
1.4 Основные задачи педагогической психологии
1.5 Этапы становления и развития педагогической психологии
1.6 Общая характеристика методов педагогической психологии

1.1 Предмет и объект педагогической психологии

Педагогическая психология – это отрасль психологии, изучающая закономерности развития человека в условиях обучения и воспитания. Она тесно связана с педагогикой, дифференциальной психологией, психологией развития и психофизиологией.

Следует учесть, что ученые по-разному определяют статус педагогической психологии, что приводит к неоднозначности решения вопроса о предмете педагогической психологии.

Например, ***Вадим Андреевич Крутецкий*** считает, что педагогическая психология «изучает закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах… закономерности формирования у школьников творческого активного мышления… изменения в психике, т.е. формирование психических новообразований».

Иной точки зрения придерживается ***Василий Васильевич Давыдов.*** Он предлагает считать педагогическую психологию частью возрастной психологии. Ученый аргументирует это тем, что специфика каждого возраста определяет характер проявления законов усвоения знаний учащимися, поэтому и преподавание той или иной дисциплины должно строиться по-разному. Более того, некоторые дисциплины в определенных возрастах вообще являются недоступными учащимся. Позиция ***В.В. Давыдова*** обусловлена тем, что автор рассматривает обучение как форму, а развитие - как содержание, которое в ней реализуется.

По мнению ***Бориса Григорьевича Ананьева,*** педагогическая психология – пограничная, комплексная отрасль знания, которая «заняла определенное место между психологией и педагогикой, стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений».

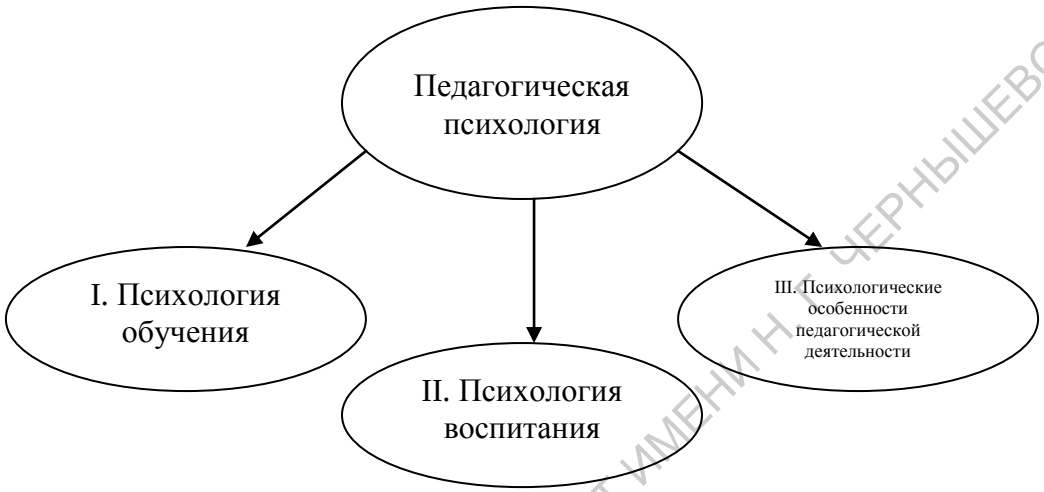
Общепринятой в отечественной педагогической психологии является точка зрения о том, что **предметом педагогической психологии** являются факты, механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта человеком, закономерности интеллектуального и личностного развития

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

ребенка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса.

1.2 Структура педагогической психологии

Педагогическая психология имеет следующую структуру:



Таким образом, в структуру педагогической психологии входят три раздела: психология обучения; психология воспитания; психология учителя-воспитателя.

I. Психология обучения, изучает развитие познавательной сферы в условиях систематического обучения. **Предметом психологии обучения** соответственно является развитие познавательной деятельности в условиях систематического обучения.

Психология обучения исследует процесс усвоения знаний и адекватных им умений и навыков. Ее задача состоит в выявлении природы этого процесса, его характеристик и качественно своеобразных этапов, условий и критериев успешного протекания. Особую задачу педагогической психологии составляет разработка методов, позволяющих диагностировать уровень и качество усвоения.

Основные задачи психологии обучения могут быть сведены к следующим:

1. Выявление взаимосвязи внешних и внутренних факторов, обусловливающих различия познавательной деятельности в условиях различных дидактических систем.
2. Изучение соотношений мотивационного и интеллектуального планов учения.
3. Осознание и описание возможностей управления процессами учения и развития ребенка.
4. Выделение психолого-педагогических критериев эффективности обучения.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Педагогическая психология изучает также зависимость усвоения знаний, умений, навыков, формирования различных свойств личности от индивидуальных особенностей учащихся ***(Нурминский И.И. и другие***).

Учение – одна из сторон процесса **обучения**.

Учение – это система специальных действий, необходимых учащимся для прохождения основных этапов процесса усвоения. Действия, составляющие деятельность учения, усваиваются по тем же законам, что и любые другие ***(Ильясов И.И.)***

Учение – процесс приобретения и закрепления (или изменения наличных) способов деятельности индивида. Результаты учения – элементы индивидуального опыта: знания, умения, навыки.

Обучение, процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков. В процессе обучения реализуются цели образования и воспитания.

II. Психология воспитания изучает развитие личности в условиях целенаправленной организации деятельности ребенка, и деятельности детского коллектива. **Предметом психологии воспитания** соответственно является развитие личности ребёнка в условиях целенаправленной специально организованной деятельности. Психология воспитания изучает закономерности процесса усвоения нравственных норм и принципов, формирования мировоззрения и убеждений.

По мнению *Олега Всеволодовича Лишина,* основными задачами психологии воспитания являются следующие:

1. Изучение содержания мотивационной сферы учащегося. Ее направленности, нравственных установок.
2. Выявление различий в самосознании учащихся, воспитывающихся в различных условиях.
3. Исследование структуры детских и юношеских коллективов и их роли в формировании личности.
4. Определение условий и последствий депривации.

III. Психологические особенности педагогической деятельности – это изучение психологических аспектов формирования профессиональной педагогической деятельности, а также тех особенностей личности, которые способствуют или препятствуют эффективности этой деятельности. **Предметом психологии учителя** являются психологические аспекты формирования профессиональной педагогической деятельности, а также особенности личности, которые способствуют или препятствуют успешности профессиональной деятельности.

Основные задачи психологии учителя, сформулированные *Ларисой Максимовной Митиной:*

1. Определение творческого потенциала педагога и возможностей преодоления им педагогических стереотипов.
2. Изучение эмоциональной устойчивости учителей.
3. Выявление позитивных особенностей индивидуального стиля общения учителя и учащегося.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

1.3 Принципы и проблемы педагогической психологии

Основные принципы педагогической психологии.

Принцип детерминизма означает закономерную зависимость психических явлений от порождающих их факторов. Каждое из явлений имеет причину и следствие, а отдельные его компоненты зависят от свойств целого.

Принцип единства сознания и деятельности означает, что понять особенности психики можно при анализе деятельности человека.

Принцип единства личности и деятельности означает, что личность проявляется в деятельности, и в ней же формируется.

Принцип развития означает, что любое психическое явление рассматривается в развитии и изменении.

Принцип общения и взаимодействия означает, что психические новообразования могут появиться только «через» кого-то, «для» кого-то, «посредством» кого-то.

Принцип создания гуманистических и демократических отношений между педагогом и школьниками и гуманного педагогического процесса означает направление отношений между всеми субъектами педагогического процесса.

Основные проблемы педагогической психологии

В педагогической психологии имеется ряд проблем, теоретическое и практическое значение которых оправдывает существование этой области знаний. К числу таких проблем традиционно относят:

1. Проблему соотношения обучения и развития. Она является производной от общенаучной проблемы: проблемы соотношения биологического и социального в человеке или проблемы генотипической и средовой обусловленности психики и поведения человека. В отечественной психологии эта проблема впервые была сформулирована ***Львом Семёновичем Выготским*** в начале 30-х годов 20 века. Он обосновал ведущую роль обучения в развитии, отметив, что обучение должно идти впереди развития, быть источником развития.

2. Проблему соотношения обучения и воспитания. Процессы обучения и воспитания в единстве своем представляют педагогический процесс, цель которого - образование, развитие и формирование личности. По сути, и тот и другой протекают при взаимодействии учителя и ученика, воспитателя и воспитанника, взрослого и ребенка, находящихся в определенных условиях жизни, в определенной среде.

3. Проблему учета сенситивных периодов развития в обучении. Под сенситивными периодами в психологии понимаются периоды онтогенетического развития, когда развивающийся организм бывает особенно чувствителен к определенным влияниям окружающей действительности. Это периоды оптимальных сроков развития определенных сторон психики: процессов и свойств. ***Людмила Филипповна Обухова*** убеждена, что чрезмерно раннее начало обучения может неблагоприятно

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

сказаться на психическом развитии, точно так же как и очень позднее начало обучения может оказаться малоэффективным.

Главная трудность состоит в том, что не известны все сенситивные периоды развития интеллекта и личности ребенка, их начало, длительность и завершение. Подходя к изучению детей индивидуально, необходимо научиться прогнозировать наступление различных сенситивных периодов развития каждого ребенка.

4. Проблему одаренности детей. Проблема одаренности в отечественной психологии активно стала изучаться только в последние десятилетия. Под общей одаренностью понимается развитие общих способностей, определяющих диапазон деятельности, в котором человек может достичь больших успехов. По мнению ***Натана Семеновича Лейтес,*** одаренные дети «…это дети, обнаруживающие ту или иную специальную или общую одаренность»

5. Проблему готовности детей к обучению в школе.

Готовность к школе психологическая (школьная зрелость) – комплекс психических качеств, необходимых ребенку для успешного начала обучения в школе.

Готовность детей к обучению в школе это совокупность морфологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, способная обеспечить успешный переход к систематическому школьному обучению.

В педагогической и психологической литературе наряду с термином «готовность к школьному обучению» употребляется термин «школьная зрелость». Эти термины синонимичны, однако второй в большей мере отражает психофизиологический аспект органического созревания.

Елена Олеговна Смирнова включает в структуру психологической готовности к школе следующие составляющие:

1) мотивационную готовность: положительное отношение к школе и желание учиться;

2) умственную или познавательную готовность: достаточный уровень развития мышления, памяти и др. познавательных процессов, наличие определенного запаса знаний и умений;

3) волевую готовность: достаточно высокий уровень развития произвольного поведения;

4) коммуникативную готовность: способность устанавливать отношения со сверстниками, готовность к совместной деятельности и отношение ко взрослому как к учителю.

1.4 Основные задачи педагогической психологии:

1 задача: раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучаемого;

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

2 задача: определение механизмов и закономерностей освоения обучающимся социокультурного опыта (социализация), его структурирования, сохранения (упрочивания) в индивидуальном сознании обучаемого и использования в различных ситуациях;

3 задача: определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития обучаемого и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия (сотрудничество, активные формы обучения и др.);

4 задача: определение особенностей организации и управления учебной деятельностью обучаемых и влияние этих процессов на интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность;

5 задача: изучение психологических основ деятельности педагога; определение факторов, механизмов, закономерностей развивающего обучения, в частности развития научного, теоретического мышления;

6 задача: определение закономерностей, условий, критериев усвоения знаний, формирование на их основе операционального состава деятельности в процессе решения разнообразных задач;

7 задача: разработка психологических основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы.

1.5 Этапы становления и развития педагогической психологии

Ирина Алексеевна Зимняя выделяет три этапа становления и развития педагогической психологии.

Первый этап – с середины 17 и до конца 19 века. ***И.А. Зимняя*** назвала этот этап общедидактическим с явно ощущаемой необходимостью «психологизировать педагогику».

Роль психологии в практике обучения и воспитания была осознана задолго до оформления педагогической психологии в самостоятельную научную отрасль. ***Ян Амос Коменский, Джон Локк, Жан Жак Руссо, Иоганн Генрих Песталоцци, Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег и другие*** подчеркивали необходимость построения педагогического процесса на основе психологических знаний ребенке.

Второй этап – с конца 19 века до начала 50-х годов 20 века, когда педагогическая психология начала оформляться в самостоятельную отрасль, аккумулировав достижения педагогической мысли предшествующих столетий. Этот период характеризуется формированием особого психолого-педагогического направления - педологии (***Дж.М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, Павел Петрович Блонский, Лев Семёнович Выготский и другие)***, в котором комплексно на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики его развития.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Связь психологии и педагогики дала мощный толчок изучению возрастных особенностей детей, выявлению условий и факторов, обусловливающих детское развитие. Стремление внедрить психологию в педагогический процесс стало той основой, на которой была построена **система педагогической психологии**. Не только в науке, но и в общественном мнении утвердилась точка зрения, согласно которой познание законов детского развития является основой для правильного построения системы образования.

В разработку этих проблем включились ученые разных специальностей, выдающиеся теоретики и организаторы науки, пользовавшиеся большим авторитетом: ***Владимир Михайлович Бехтерев, Пётр Францевич Лесгафт, Иван Петрович Павлов.*** Сформировалась целая плеяда отечественных психологов, активно занявшихся теоретическими и организационными вопросами изучения детского развития и построения научных основ воспитания и обучения. В эту плеяду вошли, прежде всего, ***Павел Петрович Блонский, Лев Семёнович Выготский, Пётр Фёдорович Каптерев, Александр Фёдорович Лазурский, Николай Николаевич Ланге, Александр Петрович Нечаев, Моисей Матвеевич Рубинштейн, Иван Алексеевич Сикорский, Георгий Иванович. Челпанов и другие.*** Благодаря усилиям этих ученых развернулась интенсивная теоретическая, методологическая и научно-организационная деятельность, направленная на углубление и расширение научной работы, на пропаганду психолого-педагогических знаний среди практических работников системы просвещения, на повышение их квалификации. По их инициативе стали создаваться специализированные научные центры, обеспечивающие научно-исследовательскую и просветительскую деятельность и подготовку кадров. Получили распространение лаборатории, кружки, кабинеты по изучению развития детей при некоторых учебных заведениях, создавались психолого-педагогические общества, научно-педагогические кружки желающих направить свои усилия на совершенствование воспитания и обучения. Педагогическая психология стала составной частью содержания образования в педагогических учебных заведениях. Был поставлен вопрос об изучении основ психологии в старших классах средней школы, разработаны учебные курсы по психологии.

В отечественной педагогической психологии с 30-х годов прошлого столетия были развернуты исследования процессуальных аспектов обучения и развития: взаимосвязи восприятия и мышления в познавательной деятельности ***(Сергей Леонидович Рубинштейн, Сергей Николаевич Шабалин);*** соотношения памяти и мышления ***(Алексей Николаевич Леонтьев, Леонид Владимирович Занков, Пётр Иванович Зинченко и другие);*** развития мышления и речи дошкольников и школьников ***(Александр Романович Лурия, Александр Владимирович Запорожец, Даниил Борисович Эльконин и другие);*** механизмов и этапов овладения понятиями ***(Жозефина Ильинична Шиф, Наталья Александровна Менчинская, Григорий Силович Костюк и другие);*** возникновения и развития

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

познавательных интересов у детей ***(Наталья Григорьевна Морозова и другие).***

Основные результаты исследований получили отражение в работах ***Александра Петровича Нечаева, Альфреда Бине и Бернара Анри, Мортимера Оффнера, Эрнста Меймана,*** в которых исследуются особенности запоминания, развития речи, интеллекта, механизм выработки навыков и т.д., а также в исследованиях ***Германа Эббингауза, Жана Пиаже, Анри Валлона, Джона Дьюи, Селистена Фрэне, Эдуарда Клапереда;*** в экспериментальном изучении особенностей научения ***Джона Уотсона, Эдварда Толмена, Берреса Фредерика Скиннера;*** в изучении развития детской речи ***Жана Пиаже, Льва Семёновича Выготского, Павла Петровича Блонского, Шарлоты Бюллер, Вильяма Штерна и других***; в развитии специальных педагогических систем – Вальдорфской школы ***(Рудольфа Штейнера),*** школы ***Марии Монтессори***.

Третий этап – с середины 20 века и до настоящего времени. Основанием для выделения этого этапа служит создание целого ряда собственно психологических теорий обучения, т.е. разработка теоретических основ педагогической психологии.

В 1954 году ***Беррес Фредерик Скиннер*** выдвинул идею **программированного обучения**, а в 60-е годы ***Лев Наумович Ланда*** сформулировал теорию его алгоритмизации; в 70-80 годы ***Винценты Оконь, Мирза Исмаилович Махмудов*** построили целостную систему проблемного обучения, что, с одной стороны, продолжило разработку системы ***Джона Дьюи,*** полагавшего, что обучение должно идти через решение проблем, а с другой - соотносилось с положениями ***Отто Зельца, Карла Дункера, Сергея Леонидовича Рубинштейна, Алексея Михайловича Матюшкина*** о проблемном характере мышления, его фазности, начале возникновения мысли в проблемной ситуации.

В 1957 году появились первые публикации ***Петра Яковлевича Гальперина*** и затем в начале 70-х годов – ***Нины Фёдоровны Талызиной,*** в которых излагались основные позиции **теории поэтапного формирования умственных действий**. В работах ***Даниила Борисовича Эльконина, Василия Васильевича Давыдова*** разрабатывалась **теория развивающего обучения**.

В 40-50-х годах ***Сергей Леонидович Рубинштейн*** дал развернутую характеристику учения как усвоения знаний, которая с разных позиций детально разрабатывалась ***Львом Борисовичем Ительсоном, Евгенией Николаевной Кабановой-Меллер, а также Натальей Александровной Менчинской и Дмитрием Николаевичем Богоявленским*** в концепции экстериоризации знаний. Появившаяся в середине 70-х годов книга ***Иозефа Лингарта «***Процесс и структура человеческого учения» и книга ***Ислама Имрановича Ильясова*** «Структура процесса учения» позволили сделать широкие обобщения в этой области.

В 50-70 годах на стыке социальной и педагогической психологии проводилось множество исследований структуры детского коллектива,

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

статуса ребенка в среде сверстников ***(Артур Владимирович Петровский, Яков Львович Коломинский и другие).***

Особой сферой исследования становится обучение и воспитание «трудных» детей, формирование системы ценностей и морали у подростков в неформальных объединениях ***(Давид Иосифович Фельдштейн).***

В этот же период наметились тенденции к постановке комплексных проблем – воспитывающего обучения и обучающего воспитания. Активно изучаются:

- психолого-педагогические факторы готовности детей к школьному обучению;
- содержание и организация начального образования ***(Леонид Абрамович Венгер, Даниил Борисович Эльконин, Василий Васильевич Давыдов и другие);***
- психологические причины неуспеваемости школьников ***(Наталья Александровна Менчинская);*** психолого-педагогические критерии эффективности обучения ***(Ираида Сергеевна Якиманская)***.

С конца 70-х годов XX века активизировалась работа в научно-практическом направлении – создании психологической службы в школе ***(Ирина Владимировна Дубровина.).*** Выявились новые задачи педагогической психологии: разработка концептуальных подходов к деятельности психологической службы; оснащение ее диагностическими средствами; подготовка практических психологов.

Все усилия учёных были сосредоточены вокруг одной цели: теоретического обоснования наиболее эффективной системы обучения. В рамках этих направлений выявились и общие проблемы обучения:

- - активизация форм обучения;
- - осознание особенностей педагогического сотрудничества, общения;
- - управление усвоением знаний;
- - развитие обучающихся, как цель обучения и многие другие.

1.6 Общая характеристика методов педагогической психологии

Педагогическая психология использует методы, которые есть в арсенале других отраслей психологии: наблюдение, беседу, эксперимент и т.д.

Кроме **общих,** в педагогической психологии, есть **специальные методы**. К ним относятся, например, психолого-педагогический эксперимент и специальное психолого-педагогическое тестирование, предназначенное для определения степени обученности и воспитанности ребенка.

Все методы, используемые в педагогической психологии делятся на:

- **организационные**, которые касаются целей, содержания, структуры, организации проводимых исследований, их состава и подготовки;

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г.ЧЕРНЫШЕВСКОГО

– **процедурные**, которые касаются форм реализации проводимого исследования в целом и его отдельных частей;

– **оценочные,** которые включают в себя способы психолого-педагогического оценивания результатов исследования;

– **методы сбора данных и обработки** – методы, с помощью которых собираются необходимая информация о испытуемом; методы, служащие для преобразования первичных качественных и количественных результатов исследования в теоретические и практические психолого-педагогические выводы и рекомендации.

Наблюдение – основной, наиболее распространенный в педагогической психологии эмпирический метод изучения человека. Напомним, что под наблюдением понимается целенаправленное, организованное и определенным образом фиксируемое восприятие исследуемого объекта. Результаты фиксации данных наблюдения называются описанием поведения объекта.

Педагогическое наблюдение. Этот метод применяется в процессе любого педагогического исследования. Изучение педагогических явлений требует от исследователя наблюдения, фиксации и накопления фактического материала. Наблюдение может проводиться непосредственно или же с использованием технических средств и способов регистрации данных.

Особое место занимает психолого-педагогический эксперимент – исследование, которое задумано и проводится со специальной развивающей целью: для установления эффекта воздействий тех или иных педагогических средств на ребенка.

Эксперимент – один из основных методов научного познания вообще, психологического исследования в частности. Отличается от наблюдения активным вмешательством в ситуацию со стороны исследователя, осуществляющего планомерное манипулирование одной или несколькими **п**еременными и регистрацию сопутствующих изменений в поведении изучаемого объекта. Особую категорию методов психологического исследования и воздействия образуют формирующие, или обучающие, эксперименты. Они позволяют направленно формировать особенности таких психических процессов, как восприятие, внимание, память, мышление.

Процедура эксперимента состоит в направленном создании или подборе таких условий, которые обеспечивают надежное выделение изучаемого фактора, и в регистрации изменений, связанных с его воздействием. Чаще всего в психолого-педагогических экспериментах имеют дело с 2 группами: экспериментальной, в которую включается изучаемый фактор, и контрольной, в которой он отсутствует.

Психолого-педагогические эксперименты различаются: по форме проведения; количеству переменных; целям; характеру организации исследования.

По форме проведения выделяют два основных вида эксперимента – лабораторный и естественный.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Лабораторный эксперимент проводится в специально организованных, искусственных, условиях, призванных обеспечить чистоту результатов. Его применяют в тех случаях, когда необходимо получить точные и надежные показатели при строго определенных условиях.

Естественный эксперимент. Указанные недостатки лабораторного эксперимента в некоторой мере устраняются при организации естественного эксперимента. Впервые этот метод был предложен в 1910 году ***Александром Фёдоровичем Лазурским***. Естественный эксперимент проводится в обычных условиях в рамках привычной для испытуемых деятельности, например учебных занятий или игры.

Формирующий эксперимент – применяемый в возрастной и педагогической психологии метод прослеживания изменений психики ребенка в процессе активного воздействия исследователя на испытуемого. Синонимы формирующего эксперимента: преобразующий, созидательный, воспитывающий, обучающий, метод активного формирования психики.

Цель **констатирующего эксперимента** – измерение наличного уровня развития (уровня развития абстрактного мышления, морально-волевых качеств личности и т.п.).

Метод тестирования. В связи со спецификой предмета педагогической психологии одни из названных выше методов используются в ней в большей степени, другие – в меньшей. Большое распространение в педагогической психологии получил метод тестирования.

Педагогическим аспектом тестирования является использование тестов успеваемости. Широко применяются тесты умений, таких как чтение, письмо, простейшие арифметические операции, а также различные тесты для диагностики уровня обученности – выявления степени усвоения знаний, умений по всем учебным предметам.

Обычно тестирование как метод психолого-педагогического исследования сочетается с практическим тестированием текущей успеваемости, выявлением уровня обученности, контролем качества усвоения учебного материала.

Тема 2. Теории научения. Теории обучения

План:

2.1 Соотношение понятий «научение», «учение», «обучение».
2.2 Классификация типов научения.
2.3 Виды научения.
2.4 Психологические теории научения.

2.1 Соотношение понятий «научение», «учение», «обучение»

По мнению ***Нины Фёдоровны Талызиной,*** понятие **научение** в отечественной психологии используется применительно только к животным.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Учение – деятельность ученика, включенного в учебный процесс.

Обучение – деятельность учителя в учебном процессе.

Аэлита Капитоновна Маркова даёт следующее определение: «**Научение** – приобретение индивидуального опыта, прежде всего автоматизированных навыков». **Учение** – деятельность ученика по усвоению новых знаний и овладению способами приобретения знаний.

Основные проблемы теории научения:

1. Проблема соотношения и разграничения научения, обучения, учения.
2. Проблема соотношения и разграничения эффектов научения и созревания (развития).
3. Проблема законов и закономерностей научения.
4. Проблема механизмов и условий наиболее эффективного научения.

2.2 Классификация типов научения

Наибольшее распространение в отечественной психологии получила классификация типов научения ***Владимира Дмитриевича Шадрикова***. Автор выделяет два основных типа научения:

1. **ассоциативное научение;**
2. **интеллектуальное научение.**

Ассоциативное научение – образование связей между определёнными элементами реальности, поведения, физиологическими процессами или психической реальностью на основе смежности этих элементов: физической, психологической, функциональной.

Интеллектуальное научение – предметом отражение и усвоения являются существенные связи, структуры и отношения объективной реальности.

Каждый из них, в свою очередь, подразделятся на **рефлекторное и когнитивное научение.**

Ассоциативное рефлекторное научение включает: сенсорное, моторное и сенсорно-моторное.

Сенсорное научение – усвоение новых биологически значимых свойств предметов и явлений окружающего мира.

Моторное научение – выработка новых биологически полезных реакций, когда сенсорный компонент реакций является основным кинестетическим или проприоцептивным.

Сенсорно-моторное научение – выработка новых или приспособление имеющихся реакций к новым условиям восприятия.

Ассоциативное когнитивное научение включает научение знаниям, научение навыкам и научение действиям.

Научение знаниям – обнаружение у предметов новых свойств, имеющих значение для его деятельности или жизнедеятельности, и их усвоение.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Научение навыком – формирование программы действий, которая обеспечивает достижение определённой цели, а также программы регуляции и контроля этих действий.

Научение действиям – научение знаниям и навыкам соответствует сенсомоторному научению на когнитивном уровне.

Интеллектуальное рефлекторное научение включает усвоение отношений, научение с помощью переноса и знаковое научение.

Усвоение отношений – выделение и отражение в психике отношений элементов в ситуации, отделение их от абсолютных свойств этих элементов.

Научение с помощью переноса – удачное использование применительно к новой ситуации тех навыков и врождённых форм поведения, которыми уже обладает.

Знаковое научение – выработка таких форм поведения, при которых «животное реагирует на предмет как на знак, т.е. отвечает не на свойства самого предмета, а на то, что этот предмет обозначает».

Интеллектуальное когнитивное научение включает научение понятиям, научение мышлению и научение знаниям.

Научение понятиям – усвоение понятий, отражающих существенные отношения реальности и закреплённых в словах и сочетаниях слов.

Научение мышлению – формирование у учащихся умственных действий и их систем, отражающих основные операции, с помощью которых познаются важнейшие отношения реальности.

Научение умениям – формирование у учащихся способов регулирования своих действий и поведения в соответствии с целью и ситуацией.

2.3 Виды научения

Принято выделять следующие виды научения: импринтинг, условно-рефлекторное научение, оперантное научение, викарное научение, вербальное научение.

Импринтинг, условно-рефлекторное научение, оперантное научение встречаются как у человека, так и у животных, и представляют собой основные способы приобретения жизненного опыта различными живыми существами.

Викарное научение и вербальное научение – характерны для человека и представляют собой высшие способы научения, почти не встречающиеся у других живых существ.

Импринтинг – быстрое, автоматическое, почти моментальное (по сравнению с длительным процессом обучения) приспособление организма к конкретным условиям его жизни с использованием практически готовых с рождения форм поведения.

Условно-рефлекторное научение предполагает возникновение новых форм поведения как условных реакций на первоначально нейтральный стимул, который раньше не вызывал специфической реакции.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Оперантное научение – знания, умения и навыки приобретаются по так называемому методу проб и ошибок.

Викарное научение через прямое наблюдение за поведение других людей, в результате которого человек сразу перенимает и усваивает наблюдаемые формы поведения.

Вербальное научение осуществляется исключительно посредством словесных воздействий: инструкций, разъяснений и словесно представленных образцов поведения.

2.4 Психологические теории научения

Психологические теории научения принято делить на четыре большие группы:

1. ассоциативные теории научения;
2. условно-рефлекторные теории научения;
3. операциональные теории научения;
4. знаковые теории научения.

1. Ассоциативные теории научения.

*Модель обучения***:** управление процессом накопления и переработки чувственного опыта.

*Сущность научения***:** усвоение человеком связей, существующих между конкретными объектами, свойствами, действиями, психическими состояниями и т.д.

*Содержание научения***:** образование ассоциаций, т.е. психологических связей между элементами чувственного опыта человека.

*Условия научения***:** наличие между объединяемыми элементами смежности: **физической** (соседство в пространстве и времени)**; функциональной** (отношение: цели и средства; качества и количества; вещи и свойства; причины и следствия и пр.)**; психологической** (сходство и контраст); **логической** (отношение: частного к общему; вида к роду; посылов к заключению и др.)**.**

2. Условно-рефлекторные теории научения;

Модель научения: стимуляция познавательной и исследовательской активности учащихся через направление и организацию их практической деятельности.

*Сущность научения***:** освоение индивидом новых значимых свойств вещей и явлений окружающего мира и новых полезных действий и форм поведения, использующих эти свойства.

*Содержание научения***:** образование связей между безусловными (врождёнными) раздражителями и условными (усваиваемыми) реакциями, или сигналами внешней среды.

*Условия научения для классических условных рефлексов***:**

– подкрепление: один из сигналов должен иметь значение, т.е. быть связанным с определёнными потребностями индивида;

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

– повторение: совпадение условного и безусловного сигналов должно происходить в опыте несколько раз за короткий промежуток времени.

Условия научения для инструментальных рефлексов:

– активность организма, вызываемая неудовлетворённой потребностью и порождающая исследовательские и пробные действия;
– награда, т.е. подкрепление определённых действий индивида в данной ситуации;
– достаточная систематичность подкреплений и их немедленное следование за подкреплённой реакцией.

Модель обучения: формирование у учащихся обобщенных понятийных систем и приёмов умственной деятельности.

Сущность научения: формирование у учащихся понятий и их систем, отражающих существенные отношения реальности.

*Содержание научения***:** обнаружение и использование этих существенных отношений реальности, их отображение в понятиях и закрепление в словах.

Условия научения:

– выявление и абстрагирование отношений объектов, существенных для тех или иных сторон общественной практики;
– обнаружение общности и характера этих отношений;
– закрепление этих отношений в словах.

Тема 3. Общая характеристика учебной деятельности

План:

3.1 Характеристика процесса обучения.
3.2 Учение как деятельность.
3.3 Структура учебной деятельности. Психологические компоненты.
3.4 Виды, этапы, уровни и формы усвоения.

3.1 Характеристика процесса обучения

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

Правильное понимание самого процесса обучения включает необходимые характеристики:

1) обучение – это специфическая человеческая форма передачи общественного опыта посредством орудий и предметов труда, языка и речи, специально организованной учебной деятельности; передается и усваивается опыт предшествующих поколений;

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

2) обучение невозможно без наличия взаимодействия ученика и учителя, без наличия «встречной» активности учащегося, без его соответствующей работы, называемой учением. «Учение – это труд, полный активности и мысли», - писал ***Константин Дмитриевич Ушинский***. Результат общения определен не только деятельностью учителя, но и в такой же степени деятельностью ученика, их взаимоотношением;

3) обучение – это не механическая прибавка к уже имевшимся психологическим процессам, а качественное изменение всего внутреннего мира, всей психики и личности ученика. При усвоении (как высшей стадии обученности) происходит «перенос» знаний извне вовнутрь (интериоризация), отчего изучаемый материал становится достоянием личности, ей принадлежащим и ею открытым.

Специфическая особенность учебной деятельности состоит в том, что эта деятельность по самоизменению. Её цель и результат - изменение самого субъекта, которое заключается в овладении определенными способами действия, а не изменении предметов, с которыми действует субъект (***Даниил Борисович Эльконин*).**

Общие цели обучения:

1. формирование знаний (системы понятий) и способов деятельности (приемов познавательной деятельности, навыков и умений);
2. повышение общего уровня умственного развития, изменение самого типа мышления и формирование потребностей и способностей к самообучению, умение учиться.

В процессе обучения необходимо решить следующие задачи:

- стимулирование учебно-познавательной активности обучаемых;
- организация их познавательной деятельности по овладению научными знаниями и умениями;
- развитие мышления, памяти, творческих способностей;
- совершенствование учебных умений и навыков;
- выработка научного мировоззрения и нравственно-эстетической культуры.

Таким образом, **обучение** – это целенаправленное, заранее проектированное общение, в ходе которого осуществляется образование, воспитание и развитие обучаемого, усваиваются отдельные стороны опыта человечества, опыта деятельности и познания.

Обучение можно охарактеризовать как процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знаний и умения на основе его собственной активности. А педагог создает для активности обучаемого необходимые условия, направляет ее, контролирует, предоставляет для нее нужные средства и информацию.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

3.2 Учение как деятельность

Напомним, что под деятельностью в психологии принято понимать активное взаимодействие человека со средой, в котором он достигает сознательно поставленной цели, возникшей в результате появления у него определенной потребности, мотива. Виды деятельности, обеспечивающие существование человека и формирование его как личности – общение, игра, учение, труд.

Учение имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, умения, навыки, формы поведения и деятельности. **Учение** возможно лишь на той ступени развития психики человека, когда он способен регулировать свои действия сознательной целью. **Учение** предъявляет требования к познавательным процессам (памяти, воображению, вниманию, мышлению) и волевым качествам (управлению вниманием, регуляции чувств и т.д.).

В учебной деятельности объединяются не только познавательные функции деятельности, но и потребности, мотивы, эмоции, воля.

Любая деятельность – это совокупность некоторых физических действий, практических или речевых. Если учение – деятельность, то может ли она осуществляться без внешних и видимых форм? Исследования ученых показали, что кроме практической деятельности, человек способен ещё осуществлять особую **гностическую (познавательную) деятельность. Цель её – познание окружающего мира.**

Гностическая деятельность, как и практическая, может быть **предметной и внешней**. Это может быть также перцептивная деятельность или символическая деятельность. В отличие от практической деятельности, гностическая деятельность может быть еще и внутренней, или, по крайней мере, не наблюдаемой.

Так, восприятие часто осуществляется с помощью внешне не наблюдаемых ***перцептивных*** действий, обеспечивающих формирование образа предмета.

Процессы запоминания реализуются путем специальных ***мнемических*** действий (выделение смысловых связей, мысленная схематизация и повторение).

Специальные исследования обнаружили, что наиболее развернутые формы мышления осуществляются посредством особых ***умственных*** действий, выполняемых человеком «про себя» (например, действия анализа и синтеза, отождествления и различения, абстрагирования и обобщения). В процессе учения эти виды деятельности обычно тесно переплетены.

Так, изучая классификацию растений, ученик рассматривает их (перцептивная деятельность), отделяет основные части цветка (предметная деятельность), описывает то, что видит (символическая, или речевая деятельность), зарисовывает (предметная перцептивная деятельность) и т.д. В разных случаях соотношение этих видов деятельности различно, но во всех

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

случаях учение выражается в активной гностической деятельности, которая часто имеет внутренние формы.

Работы многих психологов – ***Льва Семёновича Выготского, Алексея Николаевича Леонтьева, Петра Яковлевича Гальперина, Жана Пиаже и других*** показали, что внутренняя деятельность возникает из внешней в процессе интериоризации, благодаря которой предметное действие отражается в сознании и мышлении человека. Например, предметное действие разделения, разборки вещи на части при решении соответствующих задач замещается действием в уме (расчленением вещи на основе её образа или понятия о ней). Предметное действие превращается в процесс интериоризации, в действие мысленного анализа. Системы таких умственных действий, развертывающихся в идеальном плане, и есть внутренняя деятельность.

Установлено, что основным средством интериоризации является слово. Оно позволяет человеку как бы «отделить» действие от самого предмета и превратить его в действие с образами и понятием о предмете.

Внешняя гностическая деятельность обязательная для учения, когда в сознании человека ещё не сформированы образы, понятия о предмете и соответствующие им действия. Если же образы, понятии и действия, необходимые для усвоения новых знаний и умений у ребенка уже имеются, то для научения достаточно внутренней гностической деятельности.

Решая вопрос о характере учебной деятельности, необходимо, прежде всего, проанализировать, каких знаний и умений требует усвоение нового материала. Если ученик не владеет ещё определенными образами, понятиями и действиями, то учение надо начинать с предметной гностической деятельности. Ученик должен своими руками осуществить соответствующие действия. Затем, выделяя и закрепляя их с помощью слов, он постепенно должен переводить их выполнение в идеальный внутренний план. Если же ученик уже владеет арсеналом необходимых исходных понятий и действий, то учение он может начинать прямо с внутренней гностической деятельности. В этом случае ученику можно преподносить соответствующие слова, поскольку он уже знает, что они означают, и какие действия с ними необходимы. На этом основано традиционное обучение методом общения и показа. Ему соответствуют такие способы обучения, как слушание, чтение, наблюдение.

Учебная деятельность – ведущая деятельность в школьном возрасте. Под ведущей деятельностью понимается такая деятельность, в процессе которой происходит формирование основных психических процессов и свойств личности, появляются новообразования, соответствующие возрасту (произвольность, рефлексия, самоконтроль, внутренний план действий). Учебная деятельность осуществляется на протяжении всего обучения ребенка в школе. Особенно интенсивно формируется учебная деятельность в период младшего школьного возраста.

В ходе учебной деятельности происходят изменения:

– в уровне знаний, умений и навыков;

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

– в уровне сформированности отдельных сторон учебной деятельности;
– в умственных операциях, особенностях личности, т.е. в уровне общего и умственного развития.

Учебная деятельность – это, прежде всего, индивидуальная деятельность. Она сложна по своей структуре и требует специального формирования. Как и труд, учебная деятельность характеризуется целями и задачами, мотивами. Как и взрослый человек, выполняющий работу, ученик должен знать, *что* делать, *зачем, как*, видеть свои ошибки, контролировать и оценивать себя. Ребенок, поступающий в школу, ничего этого самостоятельно не делает, т.е. он не обладает навыками учебной деятельности. В процессе учебной деятельности школьник не только осваивает знания, умения и навыки, но и учится ставить перед собой учебные задачи (цели), находить способы усвоения и применения знаний, контролировать и оценивать свои действия.

3.3 Структура учебной деятельности (психологические компоненты)

Борис Алексеевич Сосновский считает, что учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из следующих элементов:

1) учебные ситуации и задачи - как наличие мотива, проблемы, её принятия учащимися;

2) учебные действия, направленные на решение соответствующих задач;

3) контроль – как соотношение действия и его результата с заданными образцами;

4) оценка – как фиксация качества (но не количества) результата обучения, как мотивация последующей учебной деятельности, работы.

Каждому из компонентов структуры этой деятельности присущи свои особенности. В то же время, являясь по природе интеллектуальной деятельностью, учебная деятельность характеризуется тем же строением, что и любой другой интеллектуальный акт, а именно: наличием мотива, плана (замысла, программы), исполнением (реализацией) и контролем.

Учебная задача выступает как определенное учебное задание, имеющее четкую цель. Однако для того чтобы осуществить эту цель, надо учесть условия, в которых действие должно осуществиться. В формулировке ***Алексея Николаевича Леонтьева,*** задача это цель, данная в определенных условиях. По мере выполнения учебных задач происходит изменение самого ученика. Учебная деятельность может быть представлена как система учебных задач, которые даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия.

Учебная задача выступает как сложная система информации о каком-то объекте, процессе, в котором четко определена лишь часть сведений, а остальная неизвестна, которую и требуется найти, используя имеющиеся знания и алгоритмы решения в сочетании с самостоятельными догадками и поисками оптимальных способов решения.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

В общей структуре учебной деятельности значительное место отводится **действиям контроля (самоконтроля)** и **оценки (самооценки).** Это обусловливается тем, что всякое другое учебное действие становится произвольным, регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности.

Контроль предполагает три звена:

1) модель, образ потребного, желаемого результата действия;

2) процесс сличения этого образа и реального действия и

3) принятие решения о продолжении или коррекции действия.

Эти три звена представляют структуру внутреннего контроля субъекта деятельности за ее реализацией.

Павлом Петровичем Блонским были намечены четыре стадии проявления самоконтроля применительно к усвоению материала.

Первая стадия характеризуется отсутствием всякого самоконтроля. Находящийся на этой стадии учащийся не усвоил материал и не может соответственно ничего контролировать.

Вторая стадия – полный самоконтроль. На этой стадии учащийся проверяет полноту и правильность репродукции усвоенного материала.

Третья стадия характеризуется как стадия выборочного самоконтроля, при котором учащийся контролирует, проверяет только главное по вопросам.

На четвертой стадии видимый самоконтроль отсутствует, он осуществляется как бы на основе прошлого опыта, на основе каких-то незначительных деталей.

В учебной деятельности присутствуют многие **психологические компоненты**:

- **мотив** (внешний или внутренний), соответствующее желание, интерес, положительное отношение к учению;
- **осмысленность деятельности**, внимание, сознательность, эмоциональность, проявление волевых качеств;
- **направленность и активность деятельности**, разнообразие видов и форм деятельности: восприятие и наблюдение как работа с чувственно представленным материалом; мышление как активная переработка материала, его понимание и усвоение (здесь же присутствуют и разнообразные элементы воображения); работа памяти как системного процесса, состоящего из запоминания, сохранения и воспроизведения материала, как процесса, неотрывного от мышления;
- **практическое использование приобретенных знаний и умений** в последующей деятельности, их уточнение и корректировка.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов:

1) самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность;

2) организацией образовательного процесса;

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

3) субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками и т.д.);

4) субъектными особенностями педагога и прежде всего системой его отношений к ученику, к делу;

5) спецификой учебного предмета.

Необходимое условие для создания у учащихся интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности – возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать учащихся. Основное средство воспитания устойчивого интереса к учению – использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности.

Большую роль в формировании интереса к учению играет создание проблемной ситуации, столкновение учащихся с трудностью, которую они не могут разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний; сталкиваясь с трудностью, они убеждаются в необходимости получения новых знаний или применения старых в новой ситуации.

Все составляющие элементы структуры учебной деятельности и все её компоненты требуют особой организации, специального формирования. Всё это задачи комплексные, требующие для своего решения соответствующих знаний и немалого опыта и постоянного каждодневного творчества.

3.4 Виды, этапы, уровни и формы усвоения

Психология обучения исследует, прежде всего, процесс усвоения знаний и адекватных им умений и навыков. Ее задача состоит в выявлении природы этого процесса, его характеристик и качественно своеобразных этапов, условий и критериев успешного протекания. Особую задачу педагогической психологии составляет разработка методов, позволяющих диагностировать уровень и качество усвоения.

Изучение процесса усвоения знаний занимает центральное место в проблематике психологии обучения.

Усвоение – процесс воспроизведения индивидом исторически сформированных, общественно выработанных способностей, способов поведения, знаний, умений и навыков, процесс их превращения в формы индивидуальной субъективной деятельности.

Процесс усвоения знаний изучается в тесной связи с изучением применения знаний на практике, поскольку важнейшим условием подлинного усвоения является самостоятельное оперирование учащимися полученными знаниями. Применение знаний, являясь составной частью их усвоения, имеет в то же время и свои специфические особенности, поскольку учащемуся не только приходится использовать имеющиеся у них знания в пределах одного и того же учебного предмета, но и переносить приобретенные знания и умения в другие области науки и новые виды

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

практической деятельности. Эти упражнения в переносе знаний, умений и навыков осуществляются школьниками в тех случаях, когда перед ними ставятся относительно новые задачи-проблемы, что играет существенную роль в умственном развитии учащегося.

Ислам Имранович Ильясов считает, что Исследования непосредственно самого процесса учения, выполненные с позиций принципов отечественной психологии, показали, что **процесс усвоения** – это выполнение человеком определенных действий или деятельности. Знания всегда усваиваются как элементы этих действий, а умения и навыки имеют место при доведении усваиваемых действий до определенных показателей по некоторым из их характеристик**.**

Основные виды знаний:

- понятия и термины;
- знания о фактах;
- знания о законах как связях внутри относительно ограниченной совокупности явлений;
- знания о теориях как связях в рамках более широкой совокупности явлений;
- знания о методах познания и способах деятельности.

Этапы усвоения:

1. Узнавание.
2. Воспоизведение (после запоминания).
3. Понимание.
4. Применение в знакомых ситуациях.
5. Применение в незнакомых ситуациях.
6. Оценивание.

Уровни усвоения:

1. **Продуктивный** (поиск проблем, применение знаний в самых разных ситуациях).
2. **Репродуктивный** (применение по образцам, в стандартных ситуациях и т.п.).

К числу основных форм усвоения относятся:

1. непосредственно-эмоциональное общение;
2. игровая деятельность;
3. общественно-полезная деятельность;
4. предметно-манипулятивная деятельность;
5. учебная деятельность;
6. собственно трудовая деятельность.

Основными компонентами усвоения выступают:

- предметы культуры, воплощающие способности, знания, умения и навыки людей (содержание усвоения);

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

– способы задания этих предметов, соответствующие определённой форме их усвоения (например, игровой форме усвоения взаимоотношений людей соответствует их задание в виде ролей);
– практическая познавательная деятельность, адекватная деятельности, воплощённой в предметах культуры.

Педагогическая психология изучает также зависимость усвоения знаний, умений, навыков, формирования различных свойств личности от индивидуальных особенностей учащихся.

Тема 4. Тенденции и закономерности психического развития в учебном процессе

План:
1. Основные тенденции психического развития в учебном процессе.
2. Уровни и показатели психического развития.
3. Теория обучения ***Л.В. Занкова.***
4. Теория развивающего обучения ***В.В. Давыдова.***
5. Проблемное обучение.
6. Теория поэтапного формирования умственных действий ***П.Я. Гальперина***.
7. Программированное обучение.

4.1 Основные тенденции психического развития в учебном процессе

К числу **основных тенденций психического развития**, проявляющихся в учебном процессе, относятся следующие.

1 тенденция. Выражается в «движении» от непроизвольности, непосредственности, импульсивности и ситуативности к произвольности. Эта тенденция проявляется в умении управлять своим поведением, сознательно ставить цели, преднамеренно искать и находить средства достижения, преодолевая трудности и препятствия.

2 тенденция. Выражается в становлении, развитии и стабилизации аналитико-синтетической функции интеллекта.

3 тенденция. Состоит в постепенном переходе от наглядно-действенной, наглядно-образной форм отражения действительности к отвлечённой абстрактно-логической форме (к теоретическому мышлению).

4 тенденция. Выражается в постепенной интеллектуализации познавательных процессов, что приводит к формированию целостной структуры интеллекта, в которой каждый познавательный процесс выполняет свою специфическую функцию; при этом развитие осуществляется в направлении от относительной автономности (независимости) каждой из психических функций к их консолидации, объединению в одну целостную структуру. Именно в этом проявляется механизм интегративности.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

5 тенденция. Выражается в постепенном переходе от внешней регуляции к саморегуляции; особенно отчётливо эта тенденция прослеживается в развитии внимания, контроля и самоконтроля.

4.2 Уровни и показатели психического (умственного) развития

Принято выделять следующие уровни психического развития:

I. «Уровень актуального развития» – **УАР**

II. «Зона ближайшего развития» – **ЗБР**

Показателями уровня актуального развития являются обученность, развитость (умственные способности) и воспитанность.

1. «Уровень актуального развития» – УАР

Критериями обученности, как правило, выступают:

- знания школьников;
- оперирование отдельными изолированными учебными действиями, умениями и навыками;
- владение целостной деятельностью в единстве её компонентов (учебной, мыслительной, мнемической).

Критериями развитости, как правило, выступают:

1. владение целостной деятельностью в единстве её компонентов (учебной, мыслительной, мнемической);
2. наличие сформированной учебной деятельности;
3. характеристики умственного развития (умственные способности).

О наличии сформированной учебной деятельности можно говорить в том случае, если учащийся демонстрирует:

- самостоятельность в постановке задач в обучении;
- наличие обобщённых ориентиров в деятельности;
- вариативность в деятельности;
- реалистичную самооценку в деятельности.

Характеристиками умственного развития (умственных способностей) являются следующие показатели:

1. интериоризация;
2. абстрактное мышление;
3. внутренний план деятельности;
4. владение операциями мышления (сравнение, анализ, синтез, абстригирование и пр.)
5. диалектическое мышление;
6. качества ума и др.

О воспитанности говорят:

1. нравственные знания, нравственные убеждения, мотивы, цели, эмоции в учении;

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

2. нравственные поступки в поведении;
3. согласованность знаний, убеждений, поведения.

I. «Зона ближайшего развития» – ЗБР

Показателями зоны ближайшего развития также являются обученность, развитость и воспитанность. Однако следует обратить внимание на то, что критериями обученности, в этом случае, выступают:

1. способность к усвоению знаний, восприимчивость к помощи других;
2. активность ориентировки в новых условиях;
3. перенос в новые условия;
4. переключаемость с одного способа учебной работы на другой;
5. быстрота образования новых понятий и способов действия;
6. темп, работоспособность, выносливость.

В качестве критериев развитости следует рассматривать:

1. откликаемость на побуждения к дальнейшему умственному развитию, исходящие извне;
2. переключаемость с одного плана мышления на другой.

О воспитанности, как показателе ЗБР, можно судить по:

1. откликаемости на побуждения к развитию личности, исходящие извне;
2. активности ориентировки в новых социальных условиях;
3. перенос и гибкость способов поведения в новых условиях.

4.3 Теория обучения Л.В. Занкова

Основная идея ***Леонида Владимировича Занкова*** такова: успехи в психическом развитии являются основой сознательного и прочного усвоения знаний. Процесс общего развития зависит от деятельности наблюдения, мыслительной деятельности и практических действий.

Остановимся на принципах обучения, выдвинутых ***Занковым.***

1. **Принцип обучения на высоком уровне трудности.**

Автор полагал, что этот принцип не противоречит принципу доступности. Ученик испытывает трудности, преодолевает непонимание, осмысливает взаимозависимость явлений, их внутреннюю сущность.

2. **Принцип ведущей роли теоретических знаний в обучении.**

Повышение удельного веса теоретических знаний вызывает своеобразные процессы психической деятельности. Имеющиеся знания переосмысливаются, систематизируются, объединяются в более сложные структуры.

3. **Принцип «идти вперед быстрым темпом».**

Быстрый темп адекватен для автора движению вперед. Он даёт возможность мобилизовать внутренние ресурсы. Мышление обогащается новыми впечатлениями.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

4. **Принцип осознанности школьниками процесса учения.**

Ученик должен уяснить процесс протекания учебной деятельности: основания определённого расположения материала, возможные ошибки при усвоении задач.

5. **Принцип «дать простор индивидуальности».**

Работа учителя ориентирована на конкретного ученика и должна быть дифференцированной. Необходимо развивать индивидуальность каждого в соответствии с его возможностями.

4.4 Теория развивающего обучения В.В. Давыдова

Василий Васильевич Давыдов сформулировал свою теорию, отталкиваясь от специфики анализа эмпирического мышления в педагогической психологии и показал способ восхождения от абстрактного к конкретному.

Остановимся на принципах развивающего обучения, сформулированных ***Василием Васильевичем Давыдовым и Даниилом Борисовичем Элькониным*:**

1. Содержанием учебной деятельности учащихся начальной школы являются научные понятия, которые создают общий принцип решения задач.
2. Усвоение научных понятий имеет такую динамику: анализ условий их формирования, уяснение общего принципа, применение его к частным конкретным условиям.
3. Теоретические знания составляют основу мышления и влияют на практическое выполнение деятельности.
4. Школьники усваивают научные понятия в процессе учебной деятельности. Их мыслительные действия аналогичны исторически сложившимся способам деятельности человека.

4.5 Проблемное обучение

Существует несколько подходов к определению содержания проблемного обучения.

Проблемное обучение – это совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний

Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, содержание которого представлено системой проблемных задач различного уровня сложности, в процессе решения которых учащиеся овладевают новыми знаниями и способами действия, а через это происходит формирование творческих способностей: продуктивного мышления, воображения, познавательной мотивации, интеллектуальных эмоций.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Проблемное обучение – это такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками и умениями и развитие мыслительных способностей**.**

Проблемное обучение – организованный преподавателем способ активного взаимодействия субъекта с проблемно-представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их решения, учится мыслить, творчески усваивать знания.

В основу проблемного обучения легли идеи американского психолога, философа и педагога ***Дж. Дьюи*** который в 1894 году основал в Чикаго опытную школу, в которой основу обучения составлял не учебный план, а игры и трудовая деятельность. Методы, приемы, новые принципы обучения, применявшиеся в этой школе, не были теоретически обоснованы и сформулированы в виде концепции, но получили распространение в 20-30 годы XX века. В СССР они также применялись и даже рассматривались как революционные, но в 1932 году были объявлены прожектерством и запрещены.

В разработке принципиальных положений концепции проблемного обучения активное участие принимали: ***Товий Васильевич Кудрявцев, Исаак Яковлевич Лернер, Алексей Михайлович Матюшкин, Мирза Исмаилович Махмутов, Михаил Николаевич Скаткин, Вадим Андреевич Крутецкий и другие.***

По мнению ***Алексея Михайловича Матюшкина***, существуют два основных типа проблемных ситуаций: теоретические и практические проблемные ситуации. Всего же их, по мнению автора – 27, что вызвано рассогласованием в основных элементах действия, различных этапах его становления, а также степенью рассогласования в процессе становления и регуляции действия.

Вадим Андреевич Крутецкий выделил уровни и критерии проблемного обучения. Среди них – степень теоретической подготовленности учащихся и готовность учителя к проведению проблемных уроков.

Первый уровень проблемного обучения проявляется в том, что учитель ставит проблему, формулирует её и направляет ученика в поисках решения.

Второй уровень, проявляется когда педагог указывает проблему, а ученики пытаются её сформулировать, а затем и разрешить.

Третий уровень связан с деятельностью самих учащихся, которые сначала формулируют проблему, потом анализируют её и решают.

Схема проблемного обучения, представляется как последовательность процедур, включающих:

– постановку преподавателем учебно-проблемной задачи, создание для учащихся проблемной ситуации;

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

– осознание, принятие и разрешение возникшей проблемы, в процессе которого они овладевают обобщенными способами приобретения новых знаний;

– применение данных способов для решения конкретных систем задач. Теория провозглашает тезис о необходимости стимуляции творческой деятельности учащегося и оказании ему помощи в процессе исследовательской деятельности и определяет способы реализации через формирование и изложение учебного материала специальным образом. Основу теории составляет идея использования творческой деятельности обучающихся посредством постановки проблемно сформулированных заданий и активизации, за счет этого, их познавательного интереса и, в конечном счете, всей познавательной деятельности.

Основные психологические условия, необходимые для успешного применения проблемного обучения:

1. Проблемные ситуации должны отвечать целям формирования системы знаний.
2. Быть доступным для учащихся и соответствовать их познавательным способностям.
3. Должны вызывать собственную познавательную деятельность и активность.
4. Задания должны быть такими, чтобы учащийся не мог выполнить их опираясь на уже имеющиеся знания, но достаточными для самостоятельного анализа проблемы и нахождения неизвестного

Основные правила создания проблемных ситуаций в процессе обучения:

1. Ученикам необходимо предложить такое задание, при выполнении которого им следует открыть подлежащие усвоению новые знания или действия. Неизвестное – это закономерность или общие условия действия, которые вызывают познавательную потребность.
2. Проблемное задание должно соответствовать интеллектуальным возможностям учащихся, а степень его трудности определяется мерой новизны и обобщенности. Чем больше потенциал ученика, тем сложнее для него должна быть проблемная задача.
3. Проблемное задание должно предшествовать объяснению учебного материала.
4. Проблемное задание включает учебные задачи, вопросы и практические задания.
5. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана разными типами заданий.
6. Проблемную ситуацию формулирует учитель, указывая на причину невыполнения учебного задания.

Правила, которые определяют последовательность проблемной ситуации:

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Проблемное усвоение знаний возможно при последовательной системе проблемных ситуаций. Система проблемных ситуаций должна быть направлена на последовательное развитие знаний и действий.

Функция разных проблемных ситуаций – стимуляция познавательной потребности. Проблемные ситуации бывают вводными, основными, частными, вспомогательными.

1. Последовательность проблемных ситуаций определяет цепь шагов в усвоении материала, а также свидетельствует о трудностях, испытываемых учеником при выполнении задания.
2. При разработке системы проблемных ситуаций надо сначала выделить основные единицы знаний, которые ученику следует усвоить.

Правила управления усвоением знаний в проблемной ситуации.

1. Изложение учебного материала должно следовать за возникшей проблемной ситуацией и отвечать познавательной потребности.
2. Роль учителя в усвоении зависит от степени подготовленности учащихся.
3. Ученик использует полученные знания для объяснения закона, некоторых фактов, выполнения отдельных действий.
4. Если проблемное задание очень сложное, необходимо представить его в виде отдельных шагов.

4.6 Программированное обучение. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина

Преподаватели-практики убедились на опыте, что управлять удается лишь формальной стороной учебной деятельности: получением и запоминанием учащимися некоторой совокупности знаний, иногда не совсем удачно отобранных и скомпонованных.

В исследованиях ***Петра Яковлевича Гальперина, а затем и Нины Федоровны Талызиной*** было показано, что теория поэтапного формирования умственных действий позволяет программировать не порции запоминаемого учебного текста, а саму учебную деятельность учащегося. Не только позволяет, но и делает необходимым и обязательным программирование именно всей деятельности по усвоению, не ограничиваясь формальным моментом запоминания готового учебного текста и шаблонных действий по выбору одного из альтернативных готовых ответов.

Программирование должно основываться на такой теории обучения, которая может отвечать следующим требованиям:

а) точно указывать, чем конкретно управлять (объект управления), а также каким образом должен проходить процесс усвоения («присвоения», по ***Алексею Николаевичу Леонтьеву***) учащимся различных видов деятельности, в первую очередь, познавательной;

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

б) указывать необходимый набор независимых характеристик (переменных) объекта управления для определения содержания информации, которую нужно передавать обучаемому и которую нужно получать по каналу обратной связи для корректировки;

в) указывать основные этапы, т.е. переходные состояния (или промежуточные результаты) усвоения, чтобы обеспечивалось управление во время перехода процесса из одного качественного состояния в другое.

Таким образом, для развития программированного обучения необходима такая теория обучения, которая рассматривает процесс учения как формирование познавательной деятельности учащихся, располагает системой независимых характеристик этой деятельности и знанием основных этапов ее становления как перехода из плана общественного опыта в план опыта индивидуального.

Какова особенность программирования обучения в соответствии с данной теорией?

Психологическая структура любой деятельности это ее **цель, средства её достижения** и **конечный результат**, в котором реализуется цель. Программированное обучение деятельности это необходимость выбрать определенные средства для достижения цели и организовать управляемый процесс выполнения этой деятельности, чтобы обучаемый смог довести ее до получения задуманного (намеченного в целевой установке) результата.

Под знаниями авторы программированного обучения понимают различные образы, формирующиеся у обучаемого: образы восприятия, памяти, мышления и т.д. Эти образы могут быть (в соответствии с предметом и целью обучения) образами предметов и явлений объективного мира или разнообразных действий человека. Под умениями понимается система действий человека (обучаемого), связанных между собой логикой деятельности и направленных на решение поставленных задач (достижение цели учебной деятельности). А навыки это автоматизированное действие или умение действовать в определенной деятельности.

Любая деятельность состоит из двух частей: **ориентировочной и исполнительной.** Обучить человека новой деятельности это значит создать в его сознании ориентировочную основу (знания, представления о деятельности) для правильного выполнения ее исполнительной части.

Для обучения безошибочному выполнению исполнительной части незнакомого действия учащемуся вручается схема ориентировочной основы действия (ООД) с подробным указанием порядка выполнения всех операций в нужной последовательности и с нужным качеством.

Схема ООД и есть жесткая программа обучения выполнению действия. Но этого недостаточно. Кроме этого, обучаемому необходимо дать учебные задачи, решая которые, он будет выполнять означенное действие в самых разных вариациях, диктуемых разнообразием условий поставленных задач.

Эти задачи составляют вторую часть программирования обучения: если по схеме ООД обучаемый ориентируется в общей логике выполнения деятельности, то тщательно подобранная система задач моделирует

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

разнообразные условия выполнения данной деятельности, т. е. ориентирует его в многообразии этих условий, ограниченных, тем не менее, конкретной целью деятельности, воплощаемой в её конечном результате.

Основными методическими средствами программированного обучения, организуемого в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий, являются:

1) схема ориентировочной основы действий (ООД), позволяющая обучаемому безошибочно (правильно, по существу и в нужной последовательности) выполнять осваиваемые действия (и деятельность в целом);

2) набор учебных задач, моделирующих самые разнообразные ситуации, складывающиеся в реальной действительности при выполнении данной деятельности.

Обучаемый решает эти задачи, опираясь на схему ООД.

При такой организации деятельности обучаемому не составляет какой-либо трудности безошибочно проделать все действия и операции в ранее незнакомой деятельности, поскольку все они расписаны и наглядно представлены в программе – схеме ООД и наборе учебных задач, так что и ошибиться в принципе невозможно.

В итоге обучаемый будет не просто уметь выполнить какую-либо деятельность, но и иметь полное представление о ней, знать и понимать, что и почему совершается именно так, а не иначе. Так процессы формирования знаний и умений слились в едином процессе, происходят одновременно. Знания усваиваются благодаря деятельности, т.е. в ходе их применения.

Тема 5. Мотивы учения

План:

5.1 Проблемы учебной мотивации.
5.2 Виды и уровни мотивов учения.
5.3 Качества мотивов учения.
5.4 Условия учебной мотивации современного школьника.
5.5 Учебная ситуация и проблемы мотивации.
5.6 Влияние мотивации одобрения на качество обучения.

5.1 Проблемы учебной мотивации

Формирование мотивации учения в школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы.

Проблема формирования мотивации учения лежит на стыке обучения и воспитания, является важнейшим аспектом современного обучения. Это означает, что здесь в поле внимания учителя оказывается не только осуществляемое школьником учение, но и происходящее в ходе учения развитие личности учащегося.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Мотивация учения складывается из многих, изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом сторон (общественные идеалы, смысл учения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы и многое другое. Поэтому становление мотивации это не простое возрастание положительного или отрицательного отношения к учению, а стоящее за ними усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, установление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними.

Основные проблемы учебной мотивации:

1. Проблема соотношения и разграничения учебных мотивов – познавательных интересов – познавательных потребностей.
2. Проблема сущности, природы, структуры учебных мотивов.
3. Проблема взаимосвязи мотивационной ориентации и успешности познавательной деятельности.
4. Проблема учебной мотивации в разных системах обучения, в том числе и в развивающем обучении.
5. Проблема возрастных и индивидуальных особенностей учебных мотивов.
6. Проблема критериев и показателей сформированности видов и уровней учебной мотивации.
7. Проблема формирования мотивации учения в сегодняшних условиях.

5.2 Виды и уровни мотивов учения

Мотив – это направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанные с внутренним отношением к ней.

Анна Сергеевна Герасимова убеждена: в отечественной литературе термины «учебная мотивация», «мотивация учения», «мотивация деятельности учения», «мотивационная сфера ученика» используются как синонимы в широком или узком смысле. В первом случае, эти термины обозначают всю совокупность мотивирующих факторов, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность (***Маркова А.К.)*** . Во втором случае, данными терминами обозначают довольно сложную систему мотивов ***(Ляудис В.Я., Матюхина М.В., Талызина Н.Ф.).***

Что же такое «учебный мотив» как структурный компонент «учебной мотивации»?

По определению ***Лидии Ильиничны Божович***, «мотив учебной деятельности это побуждения, характеризующие личность школьника, её основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни как семьей, так и самой школой».

Аэлита Капитоновна Маркова предлагает определение учебного мотива, которое отражает его специфику: «Мотив это направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней». Автор разработала типологию, которая содержит шесть уровней, шесть «ступеней вовлеченности ученика в процесс

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

учения». В ее основе два критерия: тип отношения к учению и характер доминирующих мотивов. В качестве показателей сформированности учебной мотивации выступают следующие показатели:

- особенности целеполагания (какие цели ставит и реализует школьник в учении);
- особенности эмоций в ходе учения (как он переживает процесс учения);
- состояние умения учиться (его обученность и обучаемость).

Программа изучения уровня учебной мотивации должна включать, по мнению автора, несколько блоков: собственно мотивационный, целевой, эмоциональный, познавательный. Для оценки каждого из них в отдельности ***А.К. Маркова*** предлагает использовать комплекс диагностических методик. В качестве основных здесь называются наблюдение в обычных условиях и условиях психолого-педагогического эксперимента, беседа, создание ситуации реального выбора, проективные методики.

Познавательные интересы. Под познавательным интересом, чаще всего понимается «эмоционально-познавательное отношение (возникающее из эмоционально-познавательного переживания) к предмету или непосредственно к деятельности, отношение, переходящее при благоприятных условиях в эмоционально-познавательную направленность личности»

К видам мотивов можно отнести **познавательные** и **социальные мотивы**. Направленность на содержание учебного предмета говорит о наличии познавательных мотивов. Направленность на другого человека в ходе учения - о социальных мотивах.

И познавательные, и социальные мотивы могут иметь разные уровни.

Три уровня познавательных мотивов: широкие познавательные, учебно-познавательные и мотивы самообразования.

Широкие познавательные: принятие решения задач; обращение к учителю за дополнительными сведениями и др.

Учебно-познавательные*:* самостоятельная деятельность по поиску разных способов решения; вопросы учителю о сравнении разных способов работы и др.

Мотивы самообразования*:* обращение к учителю по поводу рациональной организации учебного труда; реальные действия самообразования и др.

Три уровня социальных мотивов: широкие социальные; узкие социальные и мотивы социального сотрудничества.

Широкие социальные-поступки, свидетельствующие о понимании учеником долга и ответственности и др.

Узкие социальные – стремление к контактам со сверстниками и в получении их оценок; оказание помощи товарищам и др.

Мотивы социального сотрудничества- стремление к коллективной работе и осознанию рациональный способов её осуществления.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

5.3 Качества мотивов учения

О качестве мотивов учения можно судить, анализируя их содержательные и динамические характеристики.

Содержательные характеристики:

- осознанность;
- самостоятельность;
- обобщённость;
- действенность;
- доминирование в общей структуре мотивации;
- степень распространения на несколько учебных предметов.

Динамические характеристики

- устойчивость;
- сила и выраженность;
- переключаемость с одного мотива на другой;
- эмоциональная окраска мотивов и др.

5.4 Условия учебной мотивации современного школьника

Существуют разнообразные условия развития учебной мотивации современного школьника:

1. Предоставление свободы выбора. Ученик, а также его родители (так как характер отношения родителей к школьному обучению непосредственно сказывается на мотивации их ребенка) должны иметь возможность выбора школы, учителя, программы обучения, видов занятий, форм контроля. Свобода выбора дает ситуацию, где ученик испытывает чувство самодетерминации, чувство хозяина. А, выбрав действие, человек испытывает гораздо большую ответственность за его результаты.

2. Максимально возможное снятие внешнего контроля. Минимизация применения наград и наказаний за результаты обучения. Так как это ослабляет внутреннюю мотивацию.

Эти два условия стимулируют внутреннюю мотивацию только при наличии интересного задания с высоким мотивационным потенциалом. Внешние награды и наказания нужны не для контроля, а для информации ученика об успешности его деятельности, об уровне его компетентности. Здесь они служат основанием для вынесения суждения о достижении или недостижении желаемого результата (что очень важно для сохранения внутреннего контроля за деятельностью), а не являются побудительными силами этой деятельности. Не должно быть наказания за неудачи, неудача сама по себе является наказанием.

3. Задачи обучения должны исходить из запросов, интересов и устремлений ученика. Результаты обучения должны соответствовать потребностям ребенка и быть значимыми для него. По мере взросления у ребенка формируется такая важная потребность, как потребность в

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

структурировании будущего. Степень выраженности и осознанности этой способности является одним из показателей социальной личностной зрелости. Необходимо контролировать возникновение этой потребности и по мере созревания личности у нее должна определяться все более и более дальняя жизненная перспектива. При этом у нее должно складываться представление о том, что учеба и ее итоги - это важный шаг на жизненном пути. Таким образом вновь, на более высоком уровне формируется внутренняя мотивация. Учеба как средство достижения дальних целей не нуждается во внешнем контроле. Путь достижения жизненных целей должен быть разбит на более мелкие подцели с конкретным видимым результатом. Тогда переход к перспективному планированию будет более безболезненным.

4. Урок следует организовать так, чтобы ученику было интересно от самого процесса учения и радостно от общения с учителем, одноклассниками. В классе должна быть атмосфера сотрудничества, доверия и взаимного уважения. Интерес и радость должны быть основными переживаниями ребенка в школе и на уроках. Об организации таких уроков писал ***Шалва Амонашвили***.

Важна для психологически грамотной организации мотивации учебы ориентация учителя при обучении на индивидуальные стандарты достижений учеников. Учитель поощряет и подкрепляет достижения ученика, сравнивая их не с результатами других учеников, а сего же собственными, построенными на его прошлых успехах и неудачах индивидуальными стандартами. Итогом подобной стратегии обучения является возрастание привлекательности успеха, уверенности в своих силах и как результат – оптимальная мотивация и успешная учеба.

Значимым условием развития учебной мотивации современного школьника является личность учителя и характер его отношения к ученику. Сам учитель должен являть собой образец внутренне мотивированной деятельности достижения. То есть это должна быть личность с ярко выраженным доминированием любви к педагогической деятельности и интересом к ее выполнению, высоким профессионализмом и уверенностью в своих силах, высоким самоуважением.

5.5 Учебная ситуация и проблемы мотивации

Учебная ситуация – единица анализа проблем мотивации учения. Учение человека всегда идет в контексте конкретных учебных ситуаций. Содержание учебной ситуации следующее: предмет освоения, субъект учения, учебная деятельность, учитель.

Предмет освоения – это система знаний о том или ином аспекте действительности, орудие и система действий по его использованию, система умственных действий и операций, которые подлежат освоению в процессе обучения.

Субъект учения – это ученик, который:

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

– находится в состоянии направленности на освоение предмета;
– обладает определенными предпосылками для этого освоения (это сформированные ранее психологические системы регуляции деятельности, в том числе и сформированные мотивационные механизмы, существующие задатки и способности, психофизиологическую, психическую и социальную зрелость для овладения той или иной деятельностью).

Учебная деятельность – то средство, благодаря которому ученик распредмечивает идеальное содержание, заложенное в предмете освоения.

Учебную деятельность можно определить как специально организованную активность субъекта учения, направленную на распредмечивание и усвоение содержания предмета освоения. Отличительной чертой учебной деятельности, в отличие от освоенной, является:

– ожидаемый продукт состоит в изменении не материального предмета, а самого человека, он приобретает новые знания, качества;
– ученик не в состоянии самостоятельно регулировать свою деятельность, так как у него еще не сформированы соответствующие структуры. Следовательно, необходим учитель.

Учитель осуществляет регуляцию деятельности ученика, пока тот не будет в состоянии делать это самостоятельно. Учитель организовывает деятельность ученика по освоению предмета. Функции учителя: мотивация ученика, планирование, контроль и коррекция его деятельности.

В ситуации учения взаимодействуют два фактора: деятельность учения и личность ученика. Деятельность учения – это процесс организации учения, предмет освоения и учитель. Личность ученика – это ребенок с его запросами, интересами, потребностями и целями, с которыми он вступает в процесс учения. Поэтому мотивация учения складывается из двух направлений работы:

1) "расконсервирование" мотивационного потенциала самого процесса учения,

2) раскрытие потенций личности.

Стремление учиться заложено в природе человека. Учение является деятельностью с ограниченным мотивационным потенциалом. Как биологическому существу освоение нового опыта необходимо человеку для выживания, как социальному – в качестве средства социализации и включения в социум, в психологическом плане – только через обучение человек повышает свою компетентность и адекватность, добиваясь роста самооценки, приобретая чувство хозяина над собой, окружающей средой и в конечном счете самоутверждает свою сущность.

Учение по своей природе внутренне мотивированно и предполагает внутренний контроль, когда для человека сам факт приобретения чего-то нового в себе выступает как величайшая награда.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Главная задача мотивации учения – такая организация учебной деятельности, которая максимально способствовала бы раскрытию внутреннего мотивационного потенциала личности ученика.

Тема 6. Психология воспитания

План:

6.1 Виды развития человека.
6.2 Виды воспитания.
6.3 Ситуация социализации личности (сущность, факторы, агенты, средства и механизмы).
6.4 Принципы воспитания.
6.5 Методы воспитания: понятие и классификация.
6.6 Способы и виды влияния в воспитании.
6.7 Методы самовоспитания и самообразования

6.1 Виды развития человека

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

Физическое развитие – изменение роста, веса, силы, пропорций тела человека.

Физиологическое развитие – изменение функций организма в области сердечно-сосудистой, нервной систем, пищеварения, деторождения и др.

Психическое развитие – усложнение процессов отражения человеком действительности: ощущения, восприятия, мышления, памяти, чувств, воображения, а также более сложных психических образований: потребностей, мотивов, деятельностей, способностей, интересов, ценностных ориентаций.

Социальное развитие – постепенное вхождение в общество, в общественные, идеологические, экономические, производственные, правовые и др. отношения.

Духовное развитие – осмысление человеком своего предназначения в жизни, появление ответственности перед настоящими и будущими поколениями, понимание сложной природы мироздания и стремление к постоянному нравственному совершенствованию.

6.2 Виды воспитания

Воспитание принято рассматривать как процесс и как результат.

Процесс воспитания – сознательно организуемое взаимодействие педагогов и воспитанников, организация и стимулирование активной деятельности воспитуемых по овладению ими социальным и духовным опытом, ценностями, отношениями ***(Харламов И.Ф.).***

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Классификация видов воспитания может осуществляться по разным критериям. В качестве критериев могут выступать: содержание воспитания, доминирующие принципы и стили отношения воспитателей и воспитуемых, различные аспекты воспитательного процесса. Кроме того, в основу классификации может быть принят институциональный признак.

По содержанию воспитание разделяют на трудовое, умственное и физическое.

По доминирующим принципам и стилям отношения воспитателей и воспитуемых на: авторитарное, свободное, демократическое.

По аспектам воспитательного процесса на:

- физическое;
- военно-патриотическое;
- правовое;
- нравственное;
- экологическое;
- интернациональное;
- эстетическое;
- половое;
- экономическое;
- трудовое.

По институциональному признаку на:

- семейное;
- школьное;
- внешкольное;
- конфессиональное;
- воспитание в детских и юношеских организациях;
- воспитание по месту жительства;
- воспитание в закрытых и специальных воспитательных учреждениях.

6.3 Ситуация социализации личности (сущность, факторы, агенты, средства и механизмы)

Понятие и сущность социализации.

Человек – существо социальное. **Социализация** – процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта. Процесс социализации неразрывно связан с общением и совместной деятельностью людей.

Сущность социализации состоит в сочетании приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества. Процесс социализации и адаптации тесно взаимосвязаны. Адаптация предполагает согласование требований и ожидание социальной среды по отношению к человеку с его установками и социальным поведением; согласование самооценок и притязаний человека с его возможностями и с реалиями социальной среды. Таким образом, адаптация – это процесс и результат

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

становления индивида социальным существом. Обособление – процесс автономизации человека в обществе. Результат этого процесса – потребность человека иметь собственные взгляды и наличие таковых (ценностная автономия), потребность иметь собственные привязанности (эмоциональная автономия), потребность самостоятельно решать лично его касающиеся вопросы, способность противостоять тем жизненным ситуациям, которые мешают его самоизменению, самоопределению, самореализации, самоутверждению (поведенческая автономия). Таким образом, обособление – это процесс и результат становления человеческой индивидуальности.

Из сказанного следует, что в процессе социализации заложен внутренний, до конца не разрешенный конфликт между мерой адаптации человека в обществе и степенью обособления его в обществе.

Социализация человека в современном мире, имея более или менее явные особенности в том или ином обществе, в каждом из них обладает рядом общих или сходных характеристик.

Этапы социализации.

В любом обществе социализация человека имеет особенности на различных этапах. В самом общем виде этапы социализации можно соотнести с возрастной периодизацией жизни человека. Существуют различные периодизации. Приводимая ниже – весьма условна (особенно после этапа юности), но достаточно удобна с социально-педагогической точки зрения.

Человек в процессе социализации проходит следующие этапы: младенчество (от рождения до 1 года), раннее детство (1-3 года), дошкольное детство (3-6 лет), младший школьный возраст (6-10 лет), младший подростковый (10-12 лет), старший подростковый (12-14 лет), ранний юношеский (15-17 лет), юношеский (18-23 года) возраста, молодость (23-30 лет), раннюю зрелость (30-40 лет), позднюю зрелость (40-55 лет), пожилой возраст (55-65 лет), старость (65-70 лет), долгожительство (свыше 70 лет).

Факторы социализации.

Социализация протекает во взаимодействии детей, подростков, юношей с огромным количеством разнообразных условий, более или менее активно влияющих на их развитие. Эти действующие на человека условия принято называть факторами. Фактически не все из них выявлены, а из известных далеко не все изучены. О тех факторах, которые исследовались, знания весьма не равномерны: об одних известно довольно много, о других - мало, о третьих - совсем немного. Изученные условия или факторы социализации условно можно объединить в четыре группы.

1. Мегафакторы, (мега – очень большой, всеобщий) – космос, планета, мир, которые в той или иной мере через другие группы факторов влияют на социализацию всех жителей Земли.

2. Макрофакторы (макро – большой) – страна, этнос, общество, государство, которые влияют на социализацию всех живущих в определенных странах (это влияние опосредствованно двумя другими группами факторов)/

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

3. Мезафакторы (мезо – средний, промежуточный), условия социализации больших групп людей, выделяемых: по местности и типу поселения, в которых они живут (регион, село, горд, поселок); по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникации (радио, телевиденье и др.); по принадлежности к тем или иным субкультурам. Мезофакторы влияют на социализацию человека как прямо, так и опосредствованно через четвертую группу.

4. Микрофакторы. К ним относятся факторы, непосредственно влияющие на конкретных людей, которые с ними взаимодействуют, – семья и домашний очаг, соседство, группы сверстников, воспитательные организации, различные общественные государственные, религиозные, частные организации, микросоциум.

Агенты социализации.

Важнейшую роль в том, каким вырастет человек, как пройдет его становление играют люди, в непосредственном взаимодействии которых протекает его жизнь. Их принято называть агентами социализации. На разных возрастных этапах состав агентов специфичен.

Кроме начальной и продолжительной социализация бывает первичной и вторичной, агенты и институты социализации тоже делятся на первичные и вторичные.

Агенты первичной социализации – близкие и дальние родственники, приходящие няни, друзья семьи, сверстники, учителя, врачи, тренеры, лидеры молодежных группировок. Термин «первичная» в социологии ко всему, что составляет непосредственное или ближайшее окружение человека.

Агенты вторичной социализации – представители администрации школы, университета, предприятия, армии, церкви, государства, сотрудники телевидения, радио, печати, партии, суда и т.д. Термин вторичное определяет то, что оказывает менее значительное воздействие на человека.

Первичная социализация наиболее интенсивна в первой половине жизни человека, хотя сохраняется (по убывающей) во второй половине. Напротив вторичная социализация охватывает вторую половину жизни, когда человек сталкивается с формальными организациями и учреждениями, называемыми институтами вторичной социализации: производством, государством, средствами массовой информации, армией, судом, церковью и т.д.

Агенты первичной социализации выполняют каждый множество функций (отец – это одновременно опекун, воспитатель, администратор, учитель, друг), а агенты вторичной всего одну или две. Роль агентов первичной социализации и их статус неодинаковы: по отношению к ребенку роль родителей является превосходящей, а его ровесники находятся в равной с ним позиции и прощают ему много из того, что не прощают родители, нарушение нравственных принципов и социальных норм и т.д. В каком-то смысле ровесники и родители воздействуют на ребенка в противоположных направлениях и первые сводят на нет усилия вторых.

Средства и механизмы социализации.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Социализация человека осуществляется широким набором универсальных средств, содержание которых специфично для того или иного общества, того или иного социального слоя, того или иного возраста социализируемого.

К ним можно отнести: вскармливание младенца и ухода за ним; формируемые бытовые и гигиенические умения; окружающие человека продукты материальной культуры; элементы духовной культуры (от колыбельных сказок до скульптур); стиль и содержание общения, а так же методы поощрения и наказания в семье, в группах сверстников, в воспитательных и иных социализирующих организациях; последовательное приобщение человека к многочисленным типам и видам отношений в основных сферах его жизнедеятельности – общении, игре, познании, предметно-практической и духовно-практической деятельностях, в спорте, а так же в семейной, профессиональной, общественной и религиозной сферах.

Каждое общество, каждая организация, каждая социальная группа (малая или большая) вырабатывает в своей истории набор позитивных и негативных, формальных и неформальных санкций – способов внушений и убеждений, предписаний и запретов, мер принуждения и давления, вплоть до применения физического насилия, способов выражения признания, отличия, наград. С помощью этих мер и способов поведение человека и целых групп людей приводится в соответствие с принятыми в данной культуре образцами, нормами, ценностями.

Социализация человека во взаимодействии с различными факторами и агентами происходит с помощью ряда, условно говоря, «механизмов». Существуют различные подходы к рассмотрению **«механизмов» социализации**. Так французский социальный психолог ***Габриэль Тард*** считал основным подражание. Американский ученый ***Ури Бронфенбренер*** механизмом социализации считает прогрессивную взаимную аккомодацию (приспособляемость) между активным растущим человеческим существом и изменяющимися условиями, в которых он живет, а ***Артур Владимирович Петровский*** закономерную смену фаз адаптации, индивидуализации и интеграции в процессе развития личности. Обобщая имеющиеся данные ***А.В. Мудрик*** с точки зрения педагогики выделяет несколько универсальных механизмов социализации, которые необходимо учитывать и частично использовать в процессе воспитания человека на разных возрастных этапах.

К психологическим и социально-психологическим механизмам можно отнести следующее.

Импринтинг (запечатление) – фиксирование человеком на рецепторном и подсознательном уровнях особенностей воздействующих на его жизненно важных объектов. Импринтинг происходит преимущественно в младенческом возрасте. Однако и на более поздних этапах возможно запечатление каких либо образов, ощущений.

Экзистенциальный нажим – овладение языком и неосознаваемое усвоение норм социального поведения, обязательных в процессе взаимодействия со значимвми лицами.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Подражание – следование какому либо примеру, образцу. В данном случае – один из путей произвольного и чаще всего непроизвольного усвоения человеком социального опыта.

Идентификация (отождествление) – процесс неосознаваемого отождествления человеком себя с другим человеком, группой, образом.

Рефлексия – внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье, обществу сверстников, значимым лицам и т.д. Рефлексия может представлять собой внутренний диалог нескольких видов: между различным «Я» человека, с реальными или вымышленными лицами и др. С помощью рефлексии человек может формироваться и изменяться в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в этой реальности и себя самого.

К механизмам социализации можно отнести следующие.

Традиционный механизм социализации представляет собой усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения. Это усвоение происходит, как правило, на неосознанном уровне с помощью запечатления, некритического восприятия господствующих стереотипов. Эффективность традиционного механизма весьма рельефно появляется тогда, когда человек знает, «как надо», «когда надо», но это его знание противоречит традициям его окружения.

Институциональный механизм социализации, как следует уже из самого названия, функционирует в процессе взаимодействия человека с институтами общества и различными организациями, как специально созданные для его социализации, так и реализующие социализирующие функции попутно, параллельно со своими основными функциями (производственные, общественные, клубные и другие структуры, а так же средства массовой коммуникации). В процессе взаимодействия человека с различными институтами и организациями происходит нарастающее накопление им соответствующих знаний и опыта социально одобряемого поведения, а так же опыта имитации социально одобряемого поведения и конфликтного и бесконфликтного выполнения социальных норм.

Надо иметь в виду, что средства массовой коммуникации как социальный институт влияют на социализацию человека не только с помощью трансляции определенной информации, но и через представление образцов поведения героев книг, кинофильмов, телепередач.

Стилизованный механизм социализации действует в рамках определенной субкультуры. Под субкультурой понимается комплекс морально-психологических черт и поведенческих проявлений, типичных для людей определенного возраста или определенного профессионального или культурного слоя, который в целом создает определенный стиль поведения и мышления той или иной возрастной, профессиональной или социальной группы.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Межличностный механизм социализации функционирует в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него лицами. Значимыми для него могут быть родители (в любом возрасте), любой уважаемый взрослый, друг-сверстник своего или противоположного пола. Но нередки случаи, когда общение со значимыми людьми в группах или организациях может оказывать на человека влияние не идентичное тому, какое оказывает на него сама группа или организация.

Социализация человека, а особенно детей, подростков, юношей, происходит с помощью всех названных механизмов. Однако у различных половозрастных и социально-культурных групп, у конкретных людей соотношение роли механизмов социализации различно, и порой это различие весьма существенно.

6.4 Принципы воспитания

Принципы – бщие руководящие положения, требующие последовательности действий при различных условиях и обстоятельствах.

Принципы воспитания в своём разнообразии могут охватывать целесообразным влиянием всю жизнь детей и педагогов наряду с педагогическим воздействием и взаимодействием. В жизни существует и содействие детей педагогам, и противодействие, и сопротивление им, и непротивление авторитетам, и отчуждение от них. Сознание ребёнка формируется постепенно, в процессе жизни и, прежде всего, средствами самой жизни. Поэтому педагогу, чтобы добиваться позитивного результата в воспитании, нужны не только принципы прямого воздействия, но и косвенного, опосредованного, долгосрочного действия на сознание и привычное поведение путём целенаправленного и духовного насыщения всех областей детской жизни. Педагогом должно учитываться содействие самих детей его усилиям, когда воспитанники преодолевают в себе сопротивление и сознательное противодействие воспитательным мерам, стремятся к активному усвоению и приобретению духовных ценностей.

Принципы воспитательного процесса (принципы воспитания) – это общие исходные положения, в которых выражены основные требования к содержанию, методам, организации воспитательного процесса. Они отражают специфику процесса воспитания, и в отличие от общих принципов педагогического процесса, рассмотренных нами выше, это общие положения, которыми руководствуются педагоги при решении воспитательных задач.

Специфика принципов воспитания.

Охарактеризуем требования, предъявляемые к принципам воспитания:

1. Обязательность. Принципы воспитания – это не совет, не рекомендация; они требуют обязательного и полного воплощения в практику. Грубое и систематическое нарушение принципов, игнорирование их требований не просто снижают эффективность воспитательного процесса, но подрывают его основы. Воспитатель, нарушающий требования принципов, устраняется от руководства этим процессом, а за грубое и

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

умышленное нарушение некоторых из них, как, например, принципов гуманизма, уважения к личности, может быть привлечен даже к судебному преследованию.

2. Комплексность. Принципы несут в себе требование комплексности, предполагающее их одновременное, а не поочередное, изолированное применение на всех этапах воспитательного процесса. Принципы используются не в цепочке, а фронтально и все сразу.

3. Равнозначность. Принципы воспитания как общие фундаментальные положения равнозначны» среди них нет главных и второстепенных, таких, что требуют реализации в первую очередь, и таких, осуществление которых можно отложить на завтра. Одинаковое внимание ко всем принципам предотвращает возможные нарушения течения воспитательного процесса.

В то же время принципы воспитания – это не готовые рецепты, а тем более не универсальные правила, руководствуясь которыми воспитатели могли бы автоматически достигать высоких результатов. Они не заменяют ни специальных знаний, ни опыта, ни мастерства воспитателя. Хотя требования принципов одинаковы для всех, их практическая реализация личностно обусловлена.

Принципы, на которые опирается воспитательный процесс, **составляют систему**. Существует и существовало много систем воспитания. И естественно, характер, отдельные требования принципов, а иногда и сами принципы не могут оставаться в них неизменными. **Современная отечественная система воспитания руководствуется следующими принципами:**

- общественная направленность воспитания; связь воспитания с жизнью, трудом;
- опора на положительное в воспитании; гуманизация воспитания; личностный подход; единство воспитательных воздействий.

Павел Пидкасистый выделяет следующие основные принципы воспитания:

Первый принцип воспитания, вытекающий из цели воспитания и учитывающий природу воспитательного процесса – **ориентация на ценностные отношения:** постоянство профессионального внимания педагога на формирующиеся отношения воспитанника к социально-культурным ценностям (человеку, природе, обществу, труду, познанию) и ценностным основам жизни – добру, истине, красоте. Условием реализации принципа ориентации на ценностные отношения выступают философская и психологическая подготовка педагога;

Второй принцип воспитания – **принцип субъектности:** педагог максимально содействует развитию способности ребенка осознавать свое "Я " в связях с другими людьми и миром, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия для других людей и своей судьбы, производить осмысленный выбор жизненных решений. Принцип субъектности исключает жесткий приказ в адрес детей, а предполагает совместное с ребенком

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

принятие решения, чтобы ребенок сам осмыслил: "Если ты сделаешь то-то, будет тебе... будет другим... Ты этого хочешь? Это будет правильно?;

Третий принцип воспитания вытекает из попытки согласовать социальные нормы, правила жизни и автономность неповторимой личности каждого ребенка. Этому принципу соответствует: принятие ребенка как данность, признание за ребенком права на существование его таким, как он есть, уважение его истории жизни, которая сформировала его на данный момент именно таким, каков он есть, признание ценности его личности, сохранение по отношению к каждому ребенку, вне зависимости от его успехов, развития, положения, способностей, уважения к его личности.

Союз трех принципов воспитания, по мнению автора, придает гармонически сочетающиеся характеристики: философическую, диалогическую, этическую. Они не могут существовать одна без другой, точно так же, как реализация одного из названных принципов современного воспитания в оторванности от других невозможна.

6.5 Методы воспитания: понятие и классификация

Методы воспитания – это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение школьников для решения педагогических задач в совместной деятельности (общении) последних с учителем-воспитателем. Методы воспитания следует отличать от средств воспитания, с которыми они связаны. Средствами воспитания являются, прежде всего, предметы материальной и духовной культуры, которые используются для решения педагогических задач. Метод воспитания реализуется через деятельность педагога-воспитателя, средство же (книга, кинофильм и пр.) может влиять и вне деятельности педагога, без педагога.

Методов воспитания чрезвычайно много. По некоторым скромным подсчетам, основных общепринятых методов не менее пятисот. Использовать отдельные методы, не сознавая при этом всей системы, применяемой на практике, – трудно. Систематизация методов также нужна для лучшего запоминания. До сих пор наиболее распространенным классификатором методов является тот, который подразделяет их по источникам передачи содержания. Это словесные, практические и наглядные методы. Это самая простая и доступная классификация, широко применяемая на практике.

Классификация методов может быть построена на основе простейшей структуры личности. Это широко распространенная классификация.

1. методы формирования сознания;
2. методы формирования поведения;
3. методы формирования чувств и отношений.

1. **Методы формирования сознания** учащихся предназначены для того, что передавать информацию от учителя к учащемуся и обратно. Сознание как знание и понимание - это основа мировоззрения, поведения, отношений. Среди этой группы методов центральное место занимает метод убеждений.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Метод убеждения в воспитании – это путь воздействия на знание школьника для разъяснения фактов и явлений общественной или личной жизни, формирования взглядов. Он является ведущим в воспитательной работе. Этот метод служит для формирования взглядов, которых в сознании учащегося, в его тезаурусе раньше не имелось (или они не были закреплены), или для актуализации имеющихся знаний.

Самоутверждение и самовыражение личности школьника происходит в условиях нечетко им осознанных и сформулированных представлений, понятий, принципов. Не обладая твердыми и глубокими знаниями, молодой человек не всегда может сделать анализ происходящих событий, допускает ошибки в суждениях.

Одним из основных противоречий, которые разрешаются в процессе воспитания, является противоречие между примитивными представлениями школьника о сущности происходящих событий и теми знаниями, которые вносит в его сознание извне организованная система воспитания.

2. Методы организации деятельности и формирования поведения – это практические методы. Человек - субъект деятельности, в том числе и познавательной. Поэтому в процессе познания он не только созерцатель, но и деятель. К этой группе методов относятся: упражнение, приучение, поручение, педагогическое требование, воспитывающие ситуации и др. Данные методы используются непосредственно для формирования поведения и деятельности учащихся, но косвенно они влияют и на формирование сознания человека. Более подробно остановимся на методе упражнений.

Метод упражнений – это метод управления деятельностью школьников при помощи разнообразных и повторяющихся дел, где каждый выполняет определенные поручения (задания). С помощью этого метода организуется деятельность воспитуемых и стимулируются позитивные ее мотивы (различные виды заданий на индивидуальную и групповую деятельность в виде поручений, требований, состязания, показа образцов и примера, создание ситуаций успеха). Этот метод способствует формированию сознания и поведения.

Метод упражнений в воспитании реализуется через поручения. Поручения (практические задания) создают и расширяют опыт учащихся в различных видах деятельности. Приучение школьников к самостоятельному инициативному и добросовестному выполнению поручений, как показывает анализ педагогической практики, дело длительное и требующее неустанного внимания к нему.

3. Методы формирования чувств и отношений, стимулирующие познание и деятельность, используются в единстве с методами формирования сознания и деятельности. Стимулировать – значит побуждать, помогать наполнять смыслами, улучшать качество познавательной деятельности, создавать для нее благоприятные условия, в том числе и нравственные условия. К таким стимулирующим методам относятся поощрение, порицание, наказание, создание ситуаций успеха, контроль, самоконтроль, оценка и самооценка и др.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

1. **Самовоспитание** осуществляется в процессе самоуправления, которое строится на основе сформулированных человеком целей, программы действий, контроля за выполнением программы, оценки полученных результатов, самокоррекции).
2. **Самопознание**, которое включает: самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, самосравнение.
3. **Самообладание,** которое опирается на: самоубеждение, самоконтроль, самоприказ, самовнушение, самоподкрепление, самоисповедь, самопринуждение.
4. **Самостимулирование**, которое предполагает: самоутверждение, самоободрение, самопоощрение, самонаказание, самоограничение.

Согласно другой классификации, **к методам воспитания относятся:**

Метод убеждения. С его помощью формируют взгляды, представления, понятия воспитуемых, происходит оперативный обмен информацией (внушение, повествование, диалог, доказательство, призывы, убеждения).

Методы упражнений. Организуется деятельность воспитуемых и стимулируются её позитивные мотивы (различные виды заданий на индивидуальную и групповую деятельность в форме поручений, требований, состязания, показа образцов и примеров, создание ситуации успеха.

Методы оценки и самооценки. Производится оценка поступков, стимулирование деятельности, оказывается помощь воспитуемым в саморегуляции их поведения (критика, поощрение, замечания, наказания, ситуация доверия ,контроля, самоконтроля, самокритики.

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

6.6 Способы и виды влияния в воспитании

Влияние в воспитании – деятельность воспитателя в едином процессе социального взаимодействия, приводящая к изменению каких-либо аспектов индивидуальности воспитуемого, его поведения и сознания, форма осуществления функций.

Традиционно выделяются **4 основных способа влияния:** убеждение; внушение; заражение; подражание.

Убеждение включает в себя систему доводов, которые обосновывают выдвигаемые пожелание, предложение и т.п. Обычно убеждение ведет к определенной трансформации взглядов воспитуемого, а значит, и мотивационной основы его поведения. При этом заключение может быть сделано как самостоятельно, так и вслед за убеждающим, но оно не присваивается в готовом виде, а основано на осмысленном принятии человеком каких-либо сведений или идей, на их анализе и оценке. Наиболее легко поддаются убеждению люди, имеющие заниженную самооценку и ориентирующиеся на адаптацию к социальной среде. Напротив, труднее

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

всего убеждать тех, кто враждебен по отношению к другим и стремится доминировать над окружающими.

Внушение (суггестия), как и убеждение, направлено на снятие своеобразных фильтров, стоящих на пути к новым сведениям и оберегающих человека от заблуждений и ошибок. Внушающий вызывает те представления, которые требуют действий с той же необходимостью, как если бы эти представления были получены непосредственно самим воспитанником. Если убеждение апеллирует в основном к знаниям и опыту воспитанника, то внушение, носящее эмоционально-волевой характер, основывается на доверии.

Степень внушаемости человека определяется уровнем развития его личности, его самосознания и самооценки, силой воли, а также особенностями межличностных отношений в группе, в частности отношением к внушающему. Чаще всего доверие к тем или иным сведениям возникает в том случае, если они передаются значимым для воспитуемого лицом.

Феномен **заражения** чаще всего возникает в группе людей, которые руководствуются в своем поведении эмоциональным состоянием, действуют на основе сведений, принятых без должного анализа, либо повторяют действия других людей. Однако в отличие от внушения, при котором человек, оказывающий влияние, не обязательно чувствует то же, что и окружающие, заражение основывается на общем переживании группой людей одних и тех же эмоций. Различие между внушением и заражением заключается также в том, что заражение носит спонтанный характер, а внушение почти всегда - акт преднамеренный. Внушение, как правило, представляет собой речевое воздействие, в то время как заражение предполагает использование невербальных средств (например, жестов, музыки и т.п.).

Подражание – это следование примеру или образцу, которое проявляется в повторении одним человеком каких-либо поступков, жестов, интонаций и даже в копировании определенных черт характера другого человека. Подражание может быть произвольным и непроизвольным. В разные возрастные периоды подражание играет в жизни человека неодинаковую роль. Так, если ребенок в возрасте от 1 года до 3 лет просто воспроизводит внешние действия и словесные реакции взрослых, то уже в дошкольном возрасте подражание поступкам взрослого включает сложную внутреннюю переработку полученных образцов. Младший школьник начинает копировать и перенимать личностные качества взрослого. В подростковом возрасте подражание взрослым постепенно вытесняется взаимоподражанием. В юности основную роль в выборе объекта подражания начинают играть ценностные ориентации человека. Подражание выполняет при этом вспомогательную функцию, поскольку усвоение норм и ценностей происходит у старшеклассников в основном с помощью сознательного анализа жизненной позиции значимых для них людей. Таким образом, с возрастом роль подражания снижается. Если для маленького ребенка

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

подражание выступает основным способом научения, то для школьника научение и передача информации происходят, как правило, словесным путем. Меняется и содержание подражания. В дошкольном детстве ребенок, глядя на взрослых, учится правильно действовать в мире предметов. Для школьника учитель и родители уже выступают как носители социальных образцов поведения, т.е. перенимаются не внешние привычки любимого и уважаемого человека, а присущее ему отношение к другим людям.

Виды влияния.

В современной психолого-педагогической науке рассматриваются направленное и ненаправленное влияние.

Убеждение обычно является **направленным влиянием,** тогда как эффекты **подражания** - результат **ненаправленного влияния**. В направленном влиянии выделяют **прямое влияние**, когда педагог открыто предъявляет свою позицию и связанные с ней требования ученику, и косвенное влияние, направленное не непосредственно на объект влияния, а на окружающую его среду. В качестве такой среды могут выступать люди, составляющие ближайшее окружение учащегося, и сама ситуация, в которую он включен и которая определяет его оценки и отношения. В случае косвенного влияния сущность педагогической позиции и цели учителя скрыты от учащегося.

Примером **косвенного влияния** могут служить воспитывающие ситуации, в которых выявляются ценностные ориентации воспитуемого, устойчивость его нравственных основ. В воспитывающих ситуациях учащийся имеет свободу выбора определенного решения из ряда вариантов. В поисках выхода он может осознать основание своего выбора, соотнести его с основными общественными ценностями и, возможно, изменить поведение. В задачу педагога входит создание проблемных ситуаций, позволяющих учащемуся проявить себя в положении внутреннего конфликта, а также обеспечение коррекции, помогающей совершить правильный выбор.

В педагогической деятельности принято различать индивидуально-специфическое и функционально-ролевое влияние.

Индивидуально-специфическое влияние учителя заключается в передаче окружающим еще не освоенных ими образцов личностной активности, в которых выражаются его уникальные личностные характеристики (доброта, общительность и т.п.).

Функционально-ролевое влияние учителя связано с задаваемыми его ролью способами возможного поведения. По существу, обе эти формы влияния неразрывно связаны. Однако в ситуациях, когда учитель не обладает яркими личностными характеристиками и не способен обеспечить необходимый уровень индивидуально-специфического влияния, происходит нарушение этого единства. Влияние на учеников начинает осуществляться им только с позиций своей официальной роли, позволяющей компенсировать невозможность индивидуально-специфическое влияние усиленным применением авторитарных методов.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

6.7 Методы самовоспитания и самообразования

Сам ребенок активен уже с рождения, он рождается со способностью к развитию. Основными факторами развития человека являются самовоспитание, самообразование, самообучение, самосовершенствование.

Самовоспитание – это процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений посредством внутренних душевных факторов, обеспечивающих развитие.

Самовоспитание – это деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями. Самовоспитание предполагает определенный уровень развития личности, ее самосознания, способности к ее анализу при сознательном сопоставлении своих поступков с поступками других людей. Отношение человека к своим потенциальным возможностям, правильность самооценки, умение видеть свои недостатки характеризуют зрелость человека и являются предпосылками организации самовоспитания.

Воспитание, если оно не насилие, без самовоспитания невозможно. Их следует рассматривать как две стороны одного и того же процесса. Осуществляя самовоспитание, человек может самообразовываться.

Самообразование – это система внутренней самоорганизации не усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие.

Самообучение – это процесс непосредственного получения человеком опыта поколений посредством собственных устремлений и самим выбранных средств.

В понятиях "самовоспитание", "самообразование", "самообучение " педагогика и педагогическая психология описывают внутренний духовный мир человека, его способность самостоятельно развиваться. Внешние факторы – воспитание, образование, обучение - лишь условия, средства их пробуждения, приведения в действие. Вот почему философы, педагоги, психологи утверждают, что именно в душе человека заложены движущие силы его развития.

Аэлита Капитоновна Маркова выделяет высокий и низкий уровни самовоспитуемости, саморазвиваемости и самообучаемости:

Высокий уровень: инициатива без толчков и стимулов извне, самостоятельная постановка целей саморазвития, построение программы и вариативность ее стратегий, самопрогнозирование, перспективное целеполагание, внутренняя устойчивость и цельность. Построение новых смыслов (смыслообразование) в трудных условиях. Повседневная рефлексия. Владение приемами мобилизации и расслабления.

Низкий уровень: отсутствие потребности и способности самому что-то делать для своего развития (что может сочетаться с высокой дисциплиной как исполнителя). Отсутствие внутреннего смысла и стержня существа личности. Отсутствие интереса к самоанализу. Напряженность и комплексы в учебной работе.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Самовоспитание предполагает использование таких **приемов**, как:

– самообязательство (добровольное задание самому себе осознанных целей и задач самосовершенствования, решение сформировать у себя те или иные качества);

– самоотчет (ретроспективный взгляд на пройденный за определенное время путь);

– осмысление собственной деятельности и поведения (выявление причин успехов и неудач);

– самоконтроль (систематическая фиксация своего состояния и поведения с целью предотвращения нежелательных последствий).

Самовоспитание осуществляется в процессе самоуправления, которое строится на основе сформулированных человеком целей, программы действий, контроля за выполнением программы, оценки полученных результатов, самокоррекции.

Методы самовоспитания: самопознание, самообладание, самостимулирование.

Самопознание включает самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, самосравнение.

Самообладание включает самоубеждение, самоконтроль, самоприказ, самовнушение, самоподкрепление, самопринуждение, самоисповедь.

Самостимулирование включает самоутверждение, самоодобрение, самопоощрение, самонаказание, самоограничение.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИН. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Тема 7. Психология педагогической деятельности

План:

7.1 Профессионально обусловленные свойства и характеристики учителя.
7.2 Структура педагогической деятельности.
7.3 Функции и противоречия педагогической деятельности.
7.4 Уровни продуктивности педагогической деятельности.
7.5 Стили педагогической деятельности и стили педагогического общения.
7.6 Сущность педагогических способностей. Свойства педагогических способностей.

7.1 Профессионально обусловленные свойства и характеристики учителя

В отечественной педагогической психологии в исследованиях Нины Васильевны Кузьминой и ее школы, ***Аэлиты Константиновны Марковой*** и других ученых проблема свойств личности педагога, определяющих эффективность (продуктивность) педагогической деятельности, стала предметом специального теоретического и экспериментального изучения.

Одно из ведущих, стержневых образований личности учителя, определяющих ее целостность и готовность к деятельности, составляют профессионально-ценностные ориентации. Они могут быть охарактеризованы как избирательные отношения учителя к педагогической профессии, к личности воспитанника, к самому себе, как формирующиеся на основе широкого спектра духовных отношений личности, во всех видах деятельности, профессионально значимых для нее.

Смысложизненное самоопределение учителя обусловлено его ориентацией на ценности именно педагогической деятельности, на широкую гамму гуманистических социально-профессиональных установок: на избранную профессию как образ жизни и способ её полноценного и творческого проживания; на человека как на цель, а не на средство; на развитие рефлексии, эмпатии и социальных способностей, обеспечивающих продуктивность общения и успешность взаимодействия с людьми, прежде всего с детьми.

В состав профессионально обусловленных свойств и характеристик учителя, как мы уже отмечали в предыдущей теме, входят:

– **общая направленность его личности** (социальная зрелость и гражданская ответственность, профессиональные идеалы, гуманизм, высокоразвитые, прежде всего познавательные интересы, самоотверженное отношение к избранной профессии);

– **некоторые специфические качества** – организаторские (организованность, деловитость, инициативность, требовательность, самокритичность), коммуникативные (справедливость, внимательность, приветливость, открытость, доброжелательность, скромность, чуткость, тактичность), перцептивно-гностические (наблюдательность, креативность,

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

интеллектуальная активность, исследовательский стиль, гибкость, оригинальность и критичность мышления, способность к нестандартным решениям, чувство нового, интуиция, объективность и беспристрастность, бережное и внимательное отношение к опыту старших коллег, потребность в постоянном обновлении и обогащении знаний), экспрессивные (высокий эмоционально-волевой тонус, оптимизм, эмоциональная восприимчивость и отзывчивость, самообладание, толерантность, выдержка, чувство юмора); профессиональная работоспособность; физическое и психическое здоровье.

По утверждению ***Нины Васильевны Кузьминой***, структура субъективных факторов включает: тип направленности; уровень способностей; компетентность, в которую входят специально-педагогическая компетентность, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая и аутопсихологическая компетентность.

Существенны здесь предложенная дифференциация самой компетентности и выделение такого важного ее уровня, как **аутопсихологическая компетентность**. Она базируется на понятии социального интеллекта, "как устойчивой, основанной на специфике мыслительных процессов эффективного реагирования и накопления социального опыта, способности понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события". Аутопсихологическая компетентность соотносится с понятием профессионального самосознания, самопознания и саморазвития.

С точки зрения *Марковой*, структура субъектных свойств может быть представлена следующими блоками характеристик:

– объективные характеристики: профессиональные знания, профессиональные умения, психологические и педагогические знания;

– субъективные характеристики: психологические позиции, мотивация, «Я»-концепция, установки, личностные особенности.

Аэлита Капитоновна Маркова выделяет три основные стороны труда учителя: собственно педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность учителя. К важным профессиональным качествам, она относит:

- педагогическую эрудицию;
- педагогическое целеполагание;
- педагогическое (практическое и диагностическое) мышление;
- педагогическую интуицию;
- педагогическую импровизацию;
- педагогическую наблюдательность;
- педагогический оптимизм, педагогическую находчивость;
- педагогическое предвидение и педагогическую рефлексию.

В модели личности учителя в контексте той же схемы "деятельность – общение - личность" выделяются пять профессионально значимых качеств, выявляющих две группы педагогических способностей (по ***Н.В. Кузьминой***):

1) Проектировочно-гностические способности:

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

– педагогическое целеполагание;
– педагогическое мышление.

2) Рефлексивно-перцептивные способности:
– педагогическая рефлексия;
– педагогический такт;
– педагогическая направленность.

7.2 Структура педагогической деятельности

Как и любой вид деятельности, **деятельность педагога имеет свою структуру** Она такова:

1. Мотивация.
2. Педагогические цели и задачи.
3. Предмет педагогической деятельности.
4. Педагогические средства и способы решения поставленных задач.
5. Продукт и результат педагогической деятельности.

Предметом педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся, направленная на освоение учениками предметного социокультурного опыта как основы и условия развития.

Средствами педагогической деятельности являются:

– научные (теоретические и эмпирические) знания, при помощи и на основе которых формируется понятийно-терминологический аппарат учащихся;

– «носители» знаний – тексты учебников или знание, воспроизводимое учеником при наблюдении (на лабораторных, практических занятиях и т.п.), организованном учителем, за осваиваемыми фактами, закономерностями, свойствами предметной действительности;

– вспомогательные средства – технические, компьютерные, графические и др.

Способами передачи социального опыта в педагогической деятельности являются: объяснение; показ (иллюстрация); совместная работа; непосредственная практика обучающегося (лабораторная, полевая); тренинги и др.

Продукт педагогической деятельности – формируемый у ученика индивидуальный опыт во всей совокупности аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих. Продукт этой деятельности оценивается на экзамене, зачетах, по критериям решения задач, выполнения учебно-контрольных действий.

Результатом педагогической деятельности как выполнения ее основной цели являются развитие обучающегося: его личностное совершенствование; интеллектуальное совершенствование; становление его как личности, как субъекта учебной деятельности.

7.3 Функции и противоречия педагогической деятельности

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

В большинстве психолого-педагогических работ выделяются две группы педагогических функций - **целеполагающие и организационно-структурные.**

1. В **целеполагающую группу** входят следующие функции: ориентационная; развивающая; мобилизующая (стимулирующая психическое развитие учащихся); информационная.

Эта группа функций соотносится с дидактическими, академическими, авторитарными, коммуникативными способностями человека.

2. В **организационно-структурную группу** входят следующие функции: конструктивная; организаторская; коммуникативная; гностическая.

Конструктивная функция обеспечивает:

а) отбор и организацию содержания учебной информации, которая должна быть усвоена учащимися;

б) проектирование деятельности учащихся, в которой информация может быть усвоена;

в) проектирование собственной будущей деятельности и поведения, какими они должны быть в процессе взаимодействия с учащимися.

Организаторская функция реализуется через организацию:

а) информации в процессе сообщения ее учащимся;

б) различных видов деятельности учащихся;

в) собственной деятельности и поведения в процессе непосредственного взаимодействия с учащимися.

Коммуникативная функция предполагает:

а) установление правильных взаимоотношений с учащимися;

б) нормальные, деловые отношения с другими учителями, с администрацией школы.

Гностическая (исследовательская) функция предусматривает изучение:

а) содержания и способов воздействия на других людей;

б) возрастных и индивидуально-психологических особенностей других людей;

в) особенностей процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков.

Сфера профессионального труда учителя – это арена преодоления множества противоречий. Это, прежде всего, противоречия между следующими факторами:

– динамикой профессиональных задач и внутренней готовностью учителя к их осуществлению;

– динамикой образовательной политики и стремлением учителя занимать чёткую и последовательную позицию;

– личностной потребностью учителя в творческой самореализации и возможностью её удовлетворения;

– растущим объёмом актуальной информации и рутинными способами её переработки, хранения и передачи;

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

– потребностью общества в образовательных услугах и сокращением резервов рабочего времени учителя;

– уменьшением их численности и низким материальным уровнем учительских кадров;

– возрастанием величины свободного времени у подавляющего большинства социально-профессиональных групп – и противоположной тенденцией сокращения бюджета времени у представителей педагогических профессий и др.

7.4 Уровни продуктивности педагогической деятельности

Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности. Это, прежде всего: **целенаправленность; мотивированность; предметность.**

Специфической характеристикой педагогической деятельности является ее **продуктивность.** ***Нина Васильевна Кузьмина*** выделяет пять уровней продуктивности педагогической деятельности:

I уровень – (минимальный) репродуктивный; педагог может и умеет рассказать другим то, что знает сам; ***непродуктивный/***

II уровень – (низкий) адаптивный; педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории; **малопродуктивный.**

III уровень – (средний) локально-моделирующий; педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, умениям, навыкам по отдельным разделам курса (т.е. умеет формулировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате и отбирать систему и последовательность включения учащихся в учебно-воспитательную деятельность; **среднепродуктивный.**

IV уровень – (высокий) системно-моделирующий знания учащихся; педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, умений и навыков учащихся по своему предмету в целом; **продуктивный.**

V уровень – (высший) системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся; педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии; **высокопродуктивный.**

7.5 Стили педагогической деятельности и стили педагогического общения

Исследование **стиля педагогического общения** является наиболее распространенным среди других стилей общения. В последние годы авторы, обращавшиеся к его исследованию, подчеркивая сложность анализируемого феномена, в качестве его оснований рассматривают не только внешние проявления педагога (методы, приемы педагогического труда), но и сочетания внутренних побуждений педагога и их внешних проявлений ***(Н.А. Березовин, Л.И. Габдулина, А.В. Киричук, Я.Л. Коломинский*)**. При

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

этом ряд исследователей усматривают родство стиля педагогического общения со стилем деятельности.

И.А. Зимняя считает, что **стиль педагогического общения** есть компонент стиля педагогической деятельности, включающего также стиль управления, стиль саморегуляции и когнитивный стиль педагога.

Распространенным сегодня является понимание стиля педагогического общения как стиля отношения педагога к детям (***Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский, А.А. Русалинова, Т.С. Семенова).***

Несколько иной акцент в описании стилевых особенностей общения выделяют авторы, использующие понятие «стиль взаимодействия» или «стиль межличностных отношений» ***(В.А. Горянина).***

Побуждение к выбору стиля общения (как и стиля деятельности), как утверждал ***Вольф Соломонович Мерлин*** в своих последних работах, исходит из высших иерархических уровней интегральной индивидуальности.

В.А. Толочек выбор стиля профессиональной деятельности объясняет, прежде всего, организацией внешней среды: профессиональной деятельности и пространством взаимодействующих субъектов, а затем личностными особенностями общающихся. «Стиль обусловлен, – отмечает автор, психологическими (психофизиологическими) факторами, но фатально не детерминирован индивидуальностью субъекта, а формируется как интегральный эффект взаимодействия субъекта и объекта… Стиль может изменяться при изменении условий деятельности. Формирование и развитие стиля связано с развитием определенных психологических особенностей субъект».

Стиль педагогической деятельности, отражая ее специфику, включает и стиль управления, и стиль саморегуляции, и стиль общения, и когнитивный стиль учителя. Стиль педагогической деятельности выявляет воздействие, по меньшей мере, трех факторов:

1) индивидуально-психологических особенностей субъекта этой деятельности – учителя (преподавателя), включающих индивидно-типологические, личностные, поведенческие особенности;

2) особенностей самой деятельности и в) особенностей обучающихся (возраст, пол, статус, уровень знаний и т.д.). В педагогической деятельности, характеризующейся тем, что она осуществляется в субъектно-субъектном взаимодействии в конкретных учебных ситуациях организации и управления учебной деятельностью обучающегося, эти факторы соотносятся также:

а) с характером взаимодействия;

б) с характером организации деятельности;

в) с предметно-профессиональной компетентностью учителя;

г) с характером общения. При этом под стилем общения, согласно ***В.А. Кан-Калику,*** понимаются индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся.

Виды стилей педагогической деятельности.

Стили педагогической деятельности, прежде всего, подразделяются на три общих, вида: авторитарный, демократический и либерально-

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

попустительский, наполняясь в то же время собственно «педагогическим» содержанием.

Авторитарный стиль («разящие стрелы»). Учитель единолично определяет направление деятельности группы, указывает, кто с кем должен сидеть, работать, пресекает всякую инициативу учащихся, учащиеся живут в мире догадок. Основные формы взаимодействия – приказ, указание, инструкция, выговор. Даже редкая благодарность звучит как команда, а то и как оскорбление: «Ты хорошо сегодня ответил. Не ожидала от тебя такого». Обнаружив ошибку, такой учитель высмеивает виновного, чаще всего не объясняя, как ее можно исправить. В его отсутствие работа замедляется, а то и вовсе прекращается. Учитель лаконичен, у него преобладает начальственный тон, нетерпение к возражениям.

Демократичный стиль («возвращающийся бумеранг»). Проявляется в опоре руководителя на мнение коллектива. Учитель старается донести цель деятельности до сознания каждого, подключает всех к активному участию в обсуждении хода работы; видит свою задачу не только в контроле и координации, но и воспитании; каждый ученик поощряется, у него появляется уверенность в себе; развивается самоуправление. Демократичный учитель старается наиболее оптимально распределить нагрузки, учитывая индивидуальные склонности и способности каждого; поощряет активность, развивает инициативу. Основные способы общения у такого учителя — просьба, совет, информация.

Либеральный стиль («плывущий плот») – анархический, попустительский. Учитель старается не вмешиваться в жизнь коллектива, не проявляет активности, вопросы рассматривает формально, легко подчиняется другим подчас противоречивым влияниям. Фактически самоустраняется от ответственности за происходящее. Об авторитете тут речи не может быть.

7.6 Сущность педагогических способностей. Свойства педагогических способностей

Педагогическим способностями называют совокупность индивидуально-психологических особенностей личности учителя, отвечающих требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью. Отличие педагогических способностей от педагогических умений заключается в том, что педагогические способности - это особенности личности, а педагогические умения – это отдельные акты педагогической деятельности, осуществляемые человеком на высоком уровне.

Каждая способность имеет свою структуру, в ней различают ведущие и вспомогательные свойства.

Ведущими свойствами в педагогических способностях являются: педагогический такт; наблюдательность; любовь к детям; потребность в передаче знаний.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Педагогический такт – это соблюдение педагогом принципа меры в общении с детьми в самых разнообразных сферах деятельности, умение выбрать правильный подход к учащимся

Педагогический такт предполагает:

- уважение к школьнику и требовательность к нему;
- развитие самостоятельности учащихся во всех видах деятельности и твердое педагогическое руководство их работой;
- внимание к психическому состоянию школьника, разумность и последовательность требований к нему;
- доверие к учащимся и систематическая проверка их учебной работы;
- педагогически оправданное сочетание делового и эмоционального характера отношений с учениками и др.

Педагогическая наблюдательность – это способность учителя, проявляемая в умении подмечать существенные, характерные, даже малозаметные свойства учащихся. По другому, можно сказать, что педагогическая наблюдательность это качество личности педагога, заключающееся в высоком уровне развития способности концентрации внимания на том или ином объекте педагогического процесса.

Базовые педагогические способности.

Отечественные исследователи педагогических способностей на основе положений ***Сергея Леонидовича Рубинштейна, Бориса Михайловича Теплова*** в 60 годы прошлого века выделили целый набор педагогических способностей. Круг педагогических способностей очень велик. Он охватывает всю структуру педагогической деятельности. Психологи и педагоги, исследовавшие профессиограмму учителя, выделяют различные способности учителя. В исследованиях ***Нины Васильевны Кузьминой*** раскрыты такие способности, как педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение, педагогический такт, распределение внимания, организаторские способности.

Фёдор Николаевич Гоноболин перечисляет и раскрывает следующие способности, необходимые учителю:

- способность понимать ученика;
- способность доступно налагать материал;
- способность развивать заинтересованность учащихся;
- организаторские способности;
- педагогический такт;
- предвидение результатов своей работы и др.

В целом к группе педагогических способностей в первую очередь относят:

- педагогическую наблюдательность;
- педагогическое воображение;
- требовательность как черту характера;
- педагогический такт;
- организаторские способности;

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

– простоту, ясность и убедительность речи.

Перечисленные педагогические способности позволяют успешно осуществлять все стороны педагогической деятельности.

Так, **педагогическое воображение** особо значимо для конструктивной деятельности - оно выражается в "проектировании" будущих знаний учащихся, умении находить заранее подходящие методы и методики. Оно выражается также в "проектировании" характера, привычек учащихся как в учебной, так и в воспитательной работе, в формировании коллектива в целом. Именно педагогическое воображение помогает учителю осуществлять развивающее обучение и воспитание.

Педагогический такт проявляется в коммуникативной стороне педагогической деятельности. Как мы уже отмечали выше, это способность к установлению правильных отношений с учениками, учителями, родителями, чувство меры в отношениях (в меру требовательность, в меру доброта), что позволяет устранять предупреждать конфликтные ситуации.

Организаторские способности также нужны для деятельности учителя, так как вся педагогическая деятельность носит организаторский характер.

Николай Дмитриевич Левитов выделяет в качестве основных педагогических способностей следующие:

- способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме;
- способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности;
- самостоятельный и творческий склад мышления;
- находчивость или быстрая и точная ориентировка;
- организаторские способности, необходимые как для обеспечения систем работы самого учителя, так и для создания хорошего ученического коллектива.

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены ***Вадимом Андреевичем Крутецким,*** который и дал им соответствующие общие определения.

1. Дидактические способности – способности передавать учащимися учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль.

2. Академические способности – способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т.д.).

3. Перцептивные способности – способность проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний.

4. Речевые способности – способность ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики.

5. Организаторские способности – это, во-первых, способность организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

важных задач и, во-вторых, способность правильно организовать свою собственную работу.

6. Авторитарные способности – способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета.

7. Коммуникативные способности – способность к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

8. Педагогическое воображение (или прогностические способности) – это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащегося, связанного с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

9. Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности; имеет особое значение для работы учителя.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО