

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
АМУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
(ФГБОУ ВО «АмГУ»)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
сборник учебно-методических материалов
для всех направлений подготовки и специальностей

Благовещенск, 2017

*Печатается по решению
редакционно-издательского совета
факультета социальных наук
Амурского государственного
университета*

Составитель: Кора Н.А.

Педагогическая психология: сборник учебно-методических материалов для всех направлений подготовки и специальностей. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2017. – 62 с.

© Амурский государственный университет, 2017

© Кафедра психологии и педагогики, 2017

© Кора Н.А., составление

СОДЕРЖАНИЕ

1. Краткое изложение лекционного материала	4
2. Методические рекомендации (указания) к практическим занятиям	18
3. Методические указания для самостоятельной работы студентов	21

1. КРАТКОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ ЛЕКЦИОННОГО МАТЕРИАЛА

Тема 1. Педагогическая психология: основные характеристики

Цель: дать представление о педагогической психологии как самостоятельной науки.

План лекции

1. Педагогическая психология как междисциплинарная самостоятельная отрасль знания
2. Этапы становления педагогической психологии
3. Предмет педагогической психологии
4. Методы педагогической психологии

1. Педагогическая психология как междисциплинарная самостоятельная отрасль знания.

Педагогическая психология связана со многими другими науками в силу целого ряда причин. Во-первых, она является конкретной отраслью общепсихологического знания, которая находится в центре треугольника научного знания. Во-вторых, она связана с другими науками в силу того, что образовательный процесс по своим целям и содержанию есть передача социокультурного опыта, в котором аккумулировано самое разноплановое цивилизационное знание в знаковой, языковой форме. В-третьих, предметом ее изучения является сам познающий и обучающийся этому познанию человек, что изучается многими другими человековедческими науками. Очевидно, что педагогическая психология неразрывно связана с такими науками, как, например, педагогика, физиология, философия, лингвистика, социология и др. В то же время утверждение, что педагогическая психология есть отрасль общепсихологического знания, означает, что она формируется на его основе, т.е. знаниях о психическом развитии, его движущих силах, индивидуальных и половозрастных особенностях человека, его личностном становлении и развитии и т.д. В силу этого педагогическая психология связана с другими отраслями психологического знания (социальной, дифференциальной психологией и т.д.) и прежде всего с возрастной психологией.

Педагогическая и возрастная психология наиболее тесно связаны между собой общностью объекта этих наук, которым является развивающийся человек. Но если возрастная психология изучает «возрастную динамику психики человека, онтогенез психических процессов и психологических качеств развивающегося человека», то педагогическая – условия и факторы формирования психических новообразований под воздействием образования. В связи с этим все проблемы педагогической психологии рассматриваются на основе учета возрастных особенностей человека, находящегося в образовательном процессе. В то же время и педагогическая, и возрастная психология основываются на знании общей психологии, которая «... вскрывает общие психологические закономерности, изучает психические процессы, психические состояния и индивидуально-психологические особенности личности уже сложившегося человека». Данная трактовка, с одной стороны, междисциплинарности, а с другой – самостоятельности педагогической психологии как отрасли научного знания может соотноситься с позицией Б.Г. Ананьева. По его мнению, педагогическая психология – пограничная, комплексная область знания, которая «... заняла определенное место между психологией и педагогикой, стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений».

Педагогическая психология развивается в общем контексте научных представлений о человеке, которые были зафиксированы в основных психологических течениях (теориях), оказавших и оказывающих большое влияние на педагогическую мысль в каждый конкретный исторический период. Это связано с тем, что процесс обучения всегда выступал в качестве естественного исследовательского «полигона» для психологических теорий.

Становление многих отраслей научного знания представляет собой гетерогенный и гетерохронный и, более того, разорванный во времени процесс. Это, как правило, объясняется происходящими в мире крупными общественно- историческими событиями (революции, войны, стихийные катаклизмы), которые существенно влияют на содержание и направление научного развития. Однако оно, однажды возникнув, продолжается в силу неудержимости движения самой человеческой мысли. Педагогическая мысль, впервые изложенная в труде Яна Амоса Коменского «Великая

дидактика» в 1657 г., положила начало развитию педагогической теории и целенаправленной организации школьного обучения. Этот труд можно рассматривать и как первую предпосылку длительного противоречивого становления педагогической психологии на протяжении более чем 250 лет, ибо только в конце XIX в. она начала оформляться как самостоятельная наука.

2 Этапы становления педагогической психологии

Первый этап: с середины XVII в. и до конца XIX в. может быть назван общедидактическим с явным «ощущаемой необходимостью психологизировать педагогику», согласно Песталоцци. Этот период прежде всего представлен именами самого Яна Амоса Коменского (1592-1670), Жан-Жака Руссо (1712-1778), Иоганна Песталоцци (1746-1827), Иоганна Гербарта (1776-1841), Адольфа Дистервега (1790-1866), К.Д. Ушинского (1824-1870), П.Ф. Каптерева (1849-1922). Оценивая вклад И. Гербарта в развитие педагогической психологии, П.Ф. Каптерев подчеркивает, что «... дидактика Гербарта имеет существенные достоинства: она дает психологический анализ педагогического метода, она серьезно ставит чрезвычайно важный вопрос об интересе обучения, она неразрывно связывает обучение и воспитание. К недостаткам дидактики Гербарта нужно отнести ее односторонний интеллектуализм и недостаточную разработку некоторых вопросов, например, об интересах учащихся». Понятие «воспитывающее обучение» берет начало из концепции И. Гербарта.

А. Дистервегу принадлежит тезис о главенствующей роли педагога, учителя в образовательном процессе. Он рассматривает учебный процесс как единство ученика – обучаемого субъекта, учителя, изучаемого предмета и условий обучения. Самосовершенствование, учет особенностей обучаемого и энергичность действия педагога – залог и основа воспитывающего обучения. Большую роль в становлении педагогической психологии в этот «предпосылочный» общедидактический период ее развития сыграла работа К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии; в которой предложена целостная концепция развития человека. Ребенок стоит в центре воспитания и обучения, причем решающее значение отводится воспитанию. Психолого-педагогические проблемы памяти, внимания, мышления, речи в процессе обучения выступают в качестве предметов специального анализа и задачи развития. По К.Д. Ушинскому, развитие речи, слова ребенка, связанное с развитием его мышления, есть условие формирования его представлений, понятий, личности в целом.

Огромный вклад в разработку основ педагогической психологии самого П.Ф. Каптерева – одного из основателей педагогической психологии. Само понятие «педагогическая психология», по свидетельству исследователей, вошло в научный оборот с появлением в 1877 г. книги Каптерева «Педагогическая психология». Более того, именно П.Ф. Каптерев ввел в научный обиход современное научное понятие «образование» как совокупности обучения и воспитания, связи деятельности педагога и учеников. Там же были рассмотрены педагогические проблемы учительского труда и подготовки учителя, проблемы эстетического развития и воспитания и многие другие. П.Ф. Каптереву принадлежит заслуга фундаментального анализа трудов не только великих дидактов, но и представителей так называемой экспериментальной дидактики, по сути, экспериментальной психологии в обучении и для обучения. Задачей авторов этих работ, согласно П.Ф. Каптереву, было исследование умственной работы учащихся, значения движения в умственной работе, предметных и словесных представлений учащихся, типов одаренности школьников и других проблем.

Существенен вклад в становление педагогической психологии представителя зарождавшейся в то время социальной педагогики С.Т. Шацкого (1878-1934), разработавшего целостную концепцию гуманизации и демократизации воспитания в процессе социализации человека. С.Т. Шацкому принадлежит одна из моделей педагога, в которой соединены обобщенные требования к его личности и профессиональной компетентности как к субъекту социально-педагогической деятельности. Педагогический опыт С.Т. Шацкого высоко оценивался зарубежными исследователями, в частности Дж. Дьюи, отметившего систематичность, организованность подготовки российских школьников, ее демократичность в сравнении с современной ему американской школой.

Второй этап: с конца XIX в. до середины XX в. В этот период педагогическая психология начала оформляться в самостоятельную отрасль, аккумулировав достижения педагогической мысли предшествующих столетий, ориентируясь и используя результаты психологических, психофи-

зических экспериментальных исследований. Педагогическая психология развивается и оформляется одновременно с интенсивным развитием экспериментальной психологии, созданием и разработкой конкретных педагогических систем. Л.С. Выготский подчеркивал, соглашаясь с Г. Мюнстербергом, что педагогическая психология – продукт последних нескольких лет; что это новая наука, которая вместе с медициной, юриспруденцией и др. является частью прикладной психологии. Собственно, психологические проблемы, особенности запоминания, развития речи, развития интеллекта, особенности выработки навыков и т.д. были представлены в работах А.П. Нечаева, А. Бине и Б. Анри, М. Оффнера, Э. Меймана, В.А. Лайя, в исследованиях Г. Эббингауза, Ж. Пиаже, А. Валлона, Дж. Дьюи, С. Фрэнэ, Э. Клапереда. Экспериментальное изучение особенностей поведения научения (Дж. Уотсон, Э. Толмен, Э. Газри, К. Халл, Б. Скиннер), развития детской речи (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, П.П. Блонский, Ш. и К. Бюлер, В. Штерн и др.), развитие специальных педагогических систем Вальдорфской школы, школы М. Монтессори также оказали большое влияние на формирование этой отрасли психологической науки.

Особое значение имеет развитие, начиная с работ Ф. Гальтона, тестовой психологии, психодиагностики. Благодаря исследованиям А. Бине, Б. Анри, Т. Симона во Франции и Дж. Кэттелла в Америке это позволило найти действенный механизм (при взаимодействии тестов достижения и тестов способностей) не только контроля знаний и умений обучающихся, но и управления подготовкой учебных программ, учебным процессом в целом. Как отмечает М.В. Гамезо [101, с., в этот период в Европе образовался ряд лабораторий при школах. Так, в Германии возникла лаборатория Э. Меймана, в которой для решения учебных и воспитательных задач использовались приборы и методики, созданные в лабораториях университетов. Во Франции А. Бине основал при одной из школ Парижа экспериментальную детскую лабораторию. В лаборатории изучались физические и душевные способности ребенка, а также методы преподавания учебных дисциплин. Совместно с Т. Симоном А. Бине создал методику отбора детей в специальные школы для умственно отсталых, основой которой стал метод тестов. Данный этап характеризуется формированием особого психолого-педагогического направления – педологии (Дж. М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, М.Я. Басов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.), в котором комплексно на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики его развития. Другими словами, в педагогическую психологию как бы с двух сторон входили объективные методы измерения, сближая ее с естественными науками.

Основанием для выделения третьего этапа развития педагогической психологии служит создание целого ряда собственно психологических теорий обучения, т.е. разработка теоретических основ педагогической психологии. Так, в 1954 г. Б. Скиннер выдвинул идею программированного обучения, а в 60-х годах Л.Н. Ланда сформулировал теорию его алгоритмизации. Затем В. Оконь, М.И. Махмутов построили целостную систему проблемного обучения. Это, с одной стороны, продолжило разработку системы Дж. Дьюи, полагавшего, что обучение должно идти через решение проблем, а с другой – соотносилось с положениями О. Зельца, К. Дункера, С.Л. Рубинштейна, А.М. Матюшкина и др. о проблемном характере мышления, его фазности, о природе возникновения каждой мысли в проблемной ситуации (П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн). В 50-е годы появились первые публикации П.Я. Гальперина и затем Н.Ф. Талызиной, в которых излагались исходные позиции теории поэтапного формирования умственных действий, впитавшей в себя основные достижения и перспективы педагогической психологии. В это же время разрабатывается теория развивающего обучения, описанная в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова на основе общей теории учебной деятельности (сформулированной этими же учеными и развиваемой А.К. Марковой, И.И. Ильясковым, Л.И. Айдаровой, В.В. Рубцовым и др.). Развивающее обучение нашло свое отражение и в экспериментальной системе Л.В. Занкова.

Заслуживает внимания возникновение принципиально нового направления в педагогической психологии – суггестопедии, суггестологии Г.К. Лозанова (60–70-е годы). Его основой является управление педагогом неосознаваемыми обучающимися психическими процессами восприятия, памяти с использованием эффекта гипермнезии и суггестии. В дальнейшем был разработан метод активизации резервных возможностей личности (Г.А. Китайгородская), группового сплочения,

групповой динамики в процессе такого обучения (А.В. Петровский, Л.А. Карпенко).

Все многообразие этих теорий, однако, имело один общий момент – решение задачи теоретического обоснования теории, наиболее адекватной, с точки зрения их авторов, требованиям общества к системе обучения (или учения, учебной деятельности). Соответственно формировались определенные направления обучения. В рамках этих направлений выявились и общие проблемы: активизация форм обучения, педагогическое сотрудничество, общение, управление усвоением знаний, развитие обучающегося как цель и др.

3 Предмет и объект педагогической психологии

Предметом педагогической психологии являются факты, механизмы, закономерности освоения социокультурного опыта человеком и вызываемые этим процессом изменения в уровне интеллектуального и личностного развития человека (ребенка) как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса.

В широком смысле слова предметом науки является то, что она изучает в объекте. Приведенное определение свидетельствует о сложности, многоаспектности и неоднородности предмета педагогической психологии. На современном этапе развития педагогическая психология становится еще более объемной. Так, отечественная педагогическая психология изучает психологические механизмы управления обучением (Н.Ф. Талызина, Л.Н. Ланда и др.) и образовательным процессом в целом (В.С. Лазарев и др.); управления процессом освоения обобщенных способов действия (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов и др.); учебную мотивацию (А.К. Маркова, Ю.М. Орлов и др.); индивидуально-психологические факторы, влияющие на успешность этого процесса, например сотрудничество (Г.А. Цукерман и др.), личностные особенности обучаемых и учителей (В.С. Мерлин, Н.С. Лейтес, А.А. Леонтьев, В.А. Кан-Калик и др.). В целом можно сказать, что педагогическая психология изучает психологические вопросы управления процессом обучения, формирование познавательных процессов, «отыскивает надежные критерии умственного развития и определяет условия, при которых достигается эффективное умственное развитие в процессе обучения, рассматривает вопросы взаимоотношений между педагогом и учащимися, а также взаимоотношения между учащимися» в общем контексте задачи формирования личности учащегося.

Задачи педагогической психологии.

В целом педагогическая психология выявляет, изучает и описывает психологические особенности и закономерности интеллектуального и личностного развития человека в разных условиях учебно-воспитательной деятельности, образовательного процесса. Конкретными задачами педагогической психологии являются:

- 1) раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучающегося;
- 2) определение механизмов и закономерностей освоения обучающимся социокультурного опыта, его структурирования, сохранения в индивидуальном сознании обучающегося и использования в различных ситуациях;
- 3) определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития обучающегося и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия (сотрудничество, активные формы обучения и др.);
- 4) определение особенностей организации и управления учебной деятельностью обучающихся и влияние этих процессов на их интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность;
- 5) изучение психологических основ деятельности педагога, его индивидуально-психологических и профессиональных качеств;
- 6) определение механизмов, закономерностей развивающего обучения, в частности развития научного, теоретического мышления;
- 7) определение закономерностей, условий, критериев усвоения знаний, формирование операционального состава деятельности на их основе в процессе решения разнообразных задач;
- 8) определение психологических основ диагностики уровня и качества усвоения и их соотнесения с образовательными стандартами;

9) разработка психологических основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы.

Структура педагогической психологии.

Традиционно педагогическая психология рассматривается в составе трех разделов: психологии обучения, психологии воспитания, психологии учителя. Психология дошкольника и школьника любого возраста рассматривается возрастной психологией. Студенческий возраст как особый жизненный период рассматривается отдельно. Структура этой науки может быть представлена с другой позиции, определяемой следующими соображениями.

Во-первых, эта позиция определяется пониманием предмета педагогической науки как междисциплинарной, являющейся по родовому признаку психологической, хотя и самостоятельной отраслью научного знания. Соответственно, в этот предмет входят многие аспекты психологии личности, коллектива, сотрудничества, аспекты возрастной и социальной психологии, психофизиологии. Но поскольку эти аспекты рассматриваются применительно к процессу и результату образования, они и составляют предмет педагогической психологии. Такое толкование педагогической психологии может быть соотнесено современному рассмотрению всего многообразия ее предмета отраслью знаний, называемой психологией или теорией обучения, где само обучение понимается как двусторонний процесс преподавания и научения (учения).

Во-вторых, предложенная позиция рассмотрения структуры педагогической психологии предполагает несколько иное определение взаимосвязи обучения и воспитания. Под обучением в современной науке и педагогической практике понимаются активный целенаправленный процесс передачи (трансляции) обучающемуся социокультурного опыта предыдущих поколений (знаний, норм, обобщенных способов действий и т.д.) и организация освоения этого опыта, а также возможности и готовности применить этот опыт в различных ситуациях. Обучение соответственно предполагает в качестве своего условия процесс научения или учения как освоение этого опыта.

Взаимосвязь процессов обучения и воспитания может быть, по крайней мере, четырех типов:

1) Воспитание неотрывно от обучения, в процессе которого оно осуществляется (через содержание, формы, средства обучения). Это именно тот тип отношения между двумя этими процессами, в котором они как бы сливаются воедино. «Обучая, мы воспитываем, воспитывая, мы обучаем», – отмечал С.Л. Рубинштейн. В такой форме воспитание входит в учебный процесс, который определяется в этом случае как воспитывающее обучение. Именно оно преимущественно и рассматривается педагогической психологией.

2) Воспитание осуществляется в образовательном процессе определенной системы или учреждения и вне обучения, параллельно ему (кружки, общественная работа, трудовое воспитание). Здесь должны подкрепляться все эффекты обучения, и в свою очередь обучение должно действовать на воспитание.

3) Воспитание осуществляется вне образовательного процесса (но в соответствии с его общими целями и ценностями) семьей, трудовым коллективом, группой, общностью, где происходит и некоторое стихийное обучение, и научение.

4) Воспитание осуществляется и другими (не образовательными) учреждениями, общностями (клубы, дискотеки, компании и т.д.), сопровождаясь стихийным, а иногда и целенаправленным обучением, и научением. Такое часто жесткое жизненно реалистичное именно на момент воздействия воспитание старшими, сверстниками часто оказывается решающим.

4 Методы исследования в педагогической психологии.

Наблюдение – основной, наиболее распространенный в педагогической психологии (и в педагогической практике в целом) эмпирический метод целенаправленного систематического изучения человека. Наблюдаемый не знает о том, что он является объектом наблюдения, которое может быть сплошным или выборочным, – с фиксацией, например, всего хода урока или поведения только одного или нескольких учеников. На основе наблюдения может быть дана экспертная оценка. Результаты наблюдения заносятся в специальные протоколы, где отмечается фамилия наблюдаемого (наблюдаемых), дата, время и цель. Протокольные данные подвергаются качественной и количественной обработке.

Самонаблюдение – метод наблюдения человека за самим собой на основе рефлексивного мышления (объектом самонаблюдения могут быть цели, мотивы поведения, результаты деятельности). Этот метод лежит в основе самоотчетов. Он характеризуется достаточной субъективностью, используется чаще всего как дополнительный (на рубеже XIX-XX вв. самонаблюдение было основой интроспективной психологии).

Беседа – широко распространенный в педагогической психологии (и в педагогической практике) эмпирический метод получения сведений (информации) о человеке в общении с ним, в результате его ответов на целенаправленные вопросы. Ведущий беседу не сообщает о ее цели тому, кто изучается. Ответы фиксируются либо магнитофонной записью, либо скорописью, стенографированием (по возможности не привлекающими внимания беседующего). Беседа может быть, как самостоятельным методом изучения человека, так и вспомогательным, например, предваряющим эксперимент, терапию и т.д. Интервью как специфическая форма беседы может использоваться для получения сведений не только о самом интервьюируемом, который знает об этом, но и о других людях, событиях и т.д.

Анкетирование – эмпирический социально-психологический метод получения информации на основании ответов на специально подготовленные и соответствующие основной задаче исследования вопросы. Подготовка анкеты – ответственное, требующее профессионализма дело. При составлении анкеты учитываются: 1) содержание вопросов, 2) их форма – открытые и закрытые, на последние следует ответ «да» или «нет», 3) их формулировка (ясность, без подсказки ответа и т.д.), 4) количество и порядок следования вопросов. В педагогической практике на анкетирование отводится не более 30–40 мин. Порядок следования вопросов чаще всего определяется методом случайных чисел. Анкетирование может быть устным, письменным, индивидуальным, групповым, но в любом случае оно должно отвечать двум требованиям – репрезентативности и однородности выборки. Материал анкетирования подвергается количественной и качественной обработке.

Эксперимент – центральный эмпирический метод научного исследования, получивший широкое распространение в педагогической психологии. Различают лабораторный (в специальных условиях, с аппаратурой и т.д.) и естественный эксперимент, проводимый в обычных условиях обучения, жизни, труда, но со специальной их организацией, влияние которой и изучается. Одной из наиболее эффективных и распространенных в последние десятилетия (особенно в отечественной педагогической психологии) форместественного эксперимента является формирующий эксперимент. В его ходе изучаются изменения в уровне знаний, умений, отношений, ценностей, в уровне психического и личностного развития обучающихся под целенаправленным обучающим и воспитывающим воздействием.

Анализ продуктов деятельности (творчества) – метод опосредствованного эмпирического изучения человека через распремечивание, анализ, интерпретацию материальных и идеальных (тексты, музыка, живопись и т.д.) продуктов его деятельности. Этот метод широко используется в педагогической практике в форме анализа ученических изложений, сочинений, конспектов, комментариев, выступлений, рисунков и т.д. Однако в ходе научного исследования метод анализа продуктов деятельности предполагает определенную цель, гипотезу и способы анализа каждого специфического продукта (например, текста, рисунка, музыкального произведения).

Вопросы для самопроверки:

- Какова структура педагогической психологии?
- Какова цель в преподавании педагогической психологии?
- Что необходимо учитывать при составлении анкеты?
- С помощью какого метода изучаются изменения в уровне знаний, умений, отношений, ценностей, в уровне психического и личностного развития обучающихся под целенаправленным обучающим и воспитывающим воздействием?
- Какой метод изучения человека через распремечивание, анализ, интерпретацию материальных и идеальных (тексты, музыка, живопись и т.д.) продуктов его деятельности?

Задания для самостоятельной работы

- 1 Составить реферат по предложенной тематике
2. Составить презентацию по теме «Современные проблемы педагогической психологии»

Учебная литература:

Исаев, Е. И. Педагогическая психология : учебник для академического бакалавриата / Е. И. Исаев. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 347 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-9916-7782-0. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/F69B6A90-3E28-4DF4-8DB4-D86A36620854.

Педагогическая психология [Электронный ресурс]: учебник для студентов высших учебных заведений/ Н.В. Клюева [и др.].— Электрон. текстовые данные.— Саратов: Вузовское образование, 2018.— 235 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/42768> .— ЭБС «IPRbooks»

Тема 2 Образование в современном мире

Цель: рассмотреть феноменологию понятия «образование»; проанализировать основные аспекты содержательной трактовки данного понятия.

План лекции

1. Образование как многоаспектный феномен
2. Основные тенденции и принципы современного образования
3. Основные направления обучения в современном образовании
4. Проблема обучения и развития

1. Образование как многоаспектный феномен.

Выделяют следующие аспекты содержательной трактовки понятия «образование»: образование как общечеловеческая ценность; образование как социокультурный феномен; образование как система; образование как педагогический процесс; образование как результат

В аспекте категории ценности образование понимается как общечеловеческая ценность. Различают предметные и субъективные ценности. Все многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включенных в их круг природных явлений выступает в качестве *предметных ценностей*. *Субъективными ценностями* являются те критерии, образцы, социальные стандарты, которые выступают основаниями оценок.

Образование, являясь социокультурным феноменом, выполняет ряд функций. Н.В. Бордовская и А.А. Реан выделяют следующие *социокультурные функции образования*:

- 1) это один из оптимальных и интенсивных способов вхождения человека в мир науки и культуры;
- 2) это способ социализации личности и преемственности поколений;
- 3) это механизм формирования общественной и духовной жизни человека и отрасль массового духовного производства;
- 4) это процесс трансляции культурно-оформленных образцов поведения и деятельности, а также устоявшихся форм общественной жизни;
- 5) это функция развития региональных систем и национальных традиций;
- 6) это социальный институт, через который передаются и воплощаются базовые культурные ценности и цели развития общества;
- 7) это активный ускоритель культурных перемен и преобразований в общественной жизни и в отдельном человеке.

Образование как система – это совокупность преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, сеть реализующих их образовательных учреждений, органов управления образованием.

Современная система образования в Российской Федерации строится на основании Закона РФ «Об образовании», принятого в 1992 г. (существенные поправки в него *Бордовская Н.В., Реан А.А.* Педагогика. Учебник для вузов. СПб., 2000. внесены в 1996 г.). Закон определил следующие *принципы государственной политики* в области образования:

- 1) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитания гражданственности и любви к Родине;

2) единство федерального культурного и образовательного пространства; защита системой образования национальных культур и региональных культурных традиций в условиях многонационального государства;

3) общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

4) светский характер образования в государственных, муниципальных образовательных учреждениях;

5) свобода и плюрализм в образовании;

6) демократический, государственно-общественный характер управления образованием, автономность образовательных учреждений.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» в систему образования наряду с учреждениями входят реализуемые ими образовательные программы и стандарты. Образовательная программа устанавливает содержание образования определенного уровня и направленности. В Российской Федерации реализуются образовательные программы, которые подразделяются на общеобразовательные (основные и дополнительные) и профессиональные (основные и дополнительные).

Образование – это педагогический процесс движения к заданной цели путем субъективно-объективных действий, обучающихся и обучаемых. Становление человека как личности, его формирование в соответствии с общественным идеалом немислимо вне педагогического процесса (как синоним употребляется понятие «образовательный процесс»).

Педагогический процесс – это специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение образовательных, воспитательных и развивающих задач. Иными словами, под педагогическим процессом понимают целостный процесс осуществления воспитания в широком смысле путем обеспечения единства обучения, воспитания (в его узком специальном смысле).

2. Основные тенденции и принципы современного образования

Один из ведущих исследователей проблем образования А.А. Вербицкий выделил следующие *тенденции* в образовании:

1) осознание каждого уровня образования как органической составной части системы непрерывного образования, – что предполагает решение проблемы преемственности не только между школой и вузом, но и, учитывая задачу повышения профессиональной подготовки студентов, – между вузом и будущей производственной деятельностью студентов.

2) индустриализация обучения – т.е. его компьютеризация и сопровождающая ее технологизация, что позволяет действительно усилить интеллектуальную деятельность современного общества.

3) переход от преимущественно информационных форм к активным методам и формам обучения – с включением элементов проблемности, научного поиска, широким использованием резервов самостоятельной работы обучающихся.

4) поиск психолого-дидактических условий перехода от жестко регламентированных контролируемых, алгоритмизированных способов организации учебно-воспитательного процесса и управления этим процессом к развивающим, активизирующим, игровым.

5) организация взаимодействия обучающегося и преподавателя, организация обучения коллективной, совместной деятельности обучающихся, где акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студента.

Тенденции изменения общей ситуации образования совпадают с общими *принципами* его реформирования в мире и в России:

1) *интеграция* всех воспитывающих сил общества, органическое единство образовательных учреждений и других специальных институтов с целью воспитания подрастающих поколений;

2) *гуманизация*, как усиление внимания к личности каждого обучаемого как высшей социальной ценности общества, установка на формирование гражданина с высокими интеллектуальными, моральными и физическими качествами;

3) *дифференциация и индивидуализация*, создание условий для полного проявления и развития способностей каждого учащегося;

4) *демократизация* образовательной сферы, создание предпосылок для развития активности, инициативы и творчества учащихся и педагогов, заинтересованное взаимодействие педагогов и учащихся, широкое участие общественности в управлении образованием.

Образование – это не только культурный феномен, но и социальный институт, одна из социальных подструктур общества. Содержание образования отражает состояние общества, переход от одного его состояния к другому. Развитие и функционирование образования обусловлено всеми факторами и условиями существования общества: экономическими, политическими, социальными, культурными и другими. Вместе с тем цель образования – развитие человека, отвечающего требованиям того общества, в котором он живет, что находит свое отражение в связи образования и культуры. Связь образования и культуры является наиболее тесной, уже самые ранние стадии становления института образования связаны с культом, ритуалом: культура требовала постоянного воспроизводства. Это не просто обуславливание, это сущностная взаимозависимость, что проявляется, в частности, в том, что одним из основных принципов существования и развития образования является *«культуросообразность»*. При этом образование рассматривается, прежде всего, как социальный институт с функцией культурного воспроизводства человека или воспроизводства культуры человека в обществе.

Культура понимается как воспроизводящаяся при смене поколений система образцов поведения, сознания людей, а также предметов и явлений в жизни общества. Продуктивным является понятие типа культуры (например, архаичной, современной) и положение, что само определение типа культуры может быть соотнесено с характером обучения, образования.

Известный этнограф М. Мид по этому основанию выделяет три типа культуры:

1) При *постфигуративной культуре* (примитивные общества, маленькие религиозные сообщества, анклав и т.д.) дети, прежде всего, учатся у своих предшественников и взрослые не могут вообразить себе никаких перемен и потому передают своим потомкам лишь чувство неизменной «преемственности жизни», прожитое взрослыми – это «схема будущего для их детей». Этот тип культуры, согласно М. Мид, тысячелетия характеризовал человеческие сообщества вплоть до начала цивилизации. Проявление этого типа культуры встречается и в наше время в диаспорах, анклавах, сектах; в традициях, национальных укладах.

2) *Кофигуративный тип культуры* предполагает, что и дети, и взрослые учатся у сверстников, более широко – у современников. Однако этот тип культуры включает в себя постфигуративную в смысле следования старшим в нормах, поведении и т.д. В чистом виде кофигуративная культура может проявляться в сообществе, которое остается без старших.

3) *Префигуративная культура*, «где взрослые учатся также у своих детей», отражает то время, в котором мы живем, отмечает М. Мид. Это культура, которую предвидят, это мир, который будет. Образование и должно подготовить детей к новому, сохраняя и преемствуя то ценное, что было в прошлом, ибо связь поколений есть история цивилизации.

3. Основные направления обучения в современном образовании

Все современные направления обучения могут быть рассмотрены с позиции некоторых общих оснований.

1) По основанию *непосредственности* (опосредованности) взаимодействия обучающего и обучающегося могут быть выделены формы контактного и дистанционного обучения. К первой форме относятся все традиционно разрабатываемые направления обучения, ко второй – создаваемое в настоящее время обучение «на расстоянии» при помощи специальных взаимодействующих на входе и выходе технических средств.

2) По основанию принципа *сознательности* (интуитивизма) выделяется обучение, соотносимое с характером освоения опыта и обучение, основанное на принципе сознательности.

3) По основанию *наличия управления образовательным процессом* обучение может быть разделено на не основывающееся на управлении (например, традиционное обучение) и рассматривающее управление в качестве основного механизма усвоения (теория поэтапного формирования умственных действий, программированное, алгоритмизированное обучение).

4) По основанию *взаимосвязи образования и культуры* могут быть разграничены обучение, основой которого является проекция образа культуры в образование и формирование проектной

деятельности обучающихся (теории проектного обучения), и обучение, основанное на дисциплинарно-предметном принципе (традиционное обучение).

5) По основанию *связи обучения с будущей деятельностью* может быть выделено знаково-контекстное, или контекстное, обучение (А.А. Вербицкий) и традиционное обучение внеконтекстного типа.

6) По основанию способа организации обучения выделяются обучение, включающее активные формы и методы, и традиционное (информационное, сообщающее) обучение.

В соответствии с названными основаниями, традиционное обучение может быть охарактеризовано как контактное (но может быть и дистанционным), сообщающее, основанное на принципе сознательности (происходит осознание самого предмета освоения – знания), целенаправленно неуправляемое, построенное по дисциплинарно-предметному принципу, внеконтекстное (так, в системе высшего образования не организуется целенаправленное моделирование будущей профессиональной деятельности в процессе учебной).

Личностный компонент ЛДП предполагает, что в центр процесса обучения ставит как сам обучающийся, так и его личностные особенности – мотивы, цели, психологический склад, т. е. сам ученик как личность. Учитель определяет учебную цель каждого занятия и направляет весь образовательный процесс на развитие личности ученика исходя именно из интересов, знаний и умений обучающихся. В соответствии с этим при реализации ЛДП необходимо вслух формулировать цель каждого урока с позиции каждого ученика и всего ученического коллектива в целом.

ЛДП подразумевает, что в процессе преподавания любого учебного предмета максимально учитываются национальные, половые, возрастные, статусные и индивидуально-психологические особенности обучающегося. Этот учет осуществляется через содержание и форму учебных заданий, через характер общения с учеником. В условиях ЛДП все адресуемые ученику вопросы, задания и замечания должны стимулировать его интеллектуальную активность, поддерживать и направлять его учебную деятельность без излишней фиксации внимания на ошибках и неудачных действиях. Тем самым осуществляется не только учет имеющихся на данный момент психологических особенностей учащегося, но и формирование, дальнейшее развитие его психики, в том числе познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик. Деятельностный компонент ЛДП подразумевает, что педагог и ученик являются субъектами соответственно педагогической и учебной деятельности. Это значит, что каждый из них сам осуществляет свою деятельность и одновременно развивается благодаря ей.

В отечественной психологии наибольший вклад в разработку общей теории деятельности внесли А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн. Согласно их подходам, деятельность представляет собой активное целенаправленное взаимодействие человека с окружающим миром, включая и других людей, и самого себя, вызванное определенной потребностью. Потребность понимается как состояние нужды в чем-либо, но сама по себе потребность деятельность не определяет. Для того чтобы осуществлять целенаправленную активность, необходимо знать, какие именно ее формы приведут к удовлетворению возникшей потребности. Всякая деятельность предметна: предметом конкретной деятельности называется то, на преобразование чего она направлена. В предмете деятельности переживаемая потребность находит свою определенность, и таким образом формируются мотивы деятельности. Благодаря наличию мотива человек обретает возможность предпринимать активные действия по удовлетворению своей потребности

4. Проблема обучения и развития

С.Л. Рубинштейн писал, что ребёнок не развивается сначала и затем воспитывается, и обучается, он развивается, обучаясь, и обучается, развиваясь. В отечественной психологии утверждается точка зрения, сформулированная Л.С. Выготским и разделяемая все большим количеством исследователей. Согласно этой точке зрения, обучение и воспитание играют ведущую роль в психическом развитии ребенка.

Л.С. Выготский ввел понятие «социальной ситуации развития». Социальная ситуация развития есть некоторая система отношений ребенка и социальной среды, которая определяет содержание, направление процесса развития и формирование его центральной линии, связанной с основными новообразованиями. Изменение этой системы отражает основной закон динамики возрастов.

При этом Л.С. Выготский все время подчеркивает, что психическое развитие это целостное развитие всей личности.

Л.С. Выготский сформулировал очень важное для педагогической психологии положение о двух уровнях умственного развития ребенка: это уровень актуального развития (наличный уровень подготовленности, характеризующийся уровнем интеллектуального развития, определяемым с помощью задач, которые ученик может выполнить самостоятельно) и уровень, определяющий зону его ближайшего развития. Этот второй уровень психического развития достигается ребенком в сотрудничестве со взрослым, не путем прямого подражания его действиям, а решением задач, находящихся в зоне его интеллектуальных возможностей.

По Л.С. Выготскому, движущая сила психического развития – обучение. Развитие и обучение – разные процессы. Обучение есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека. Обучение создает зону ближайшего развития, т.е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале для ребенка возможны только в сфере взаимоотношения с окружающими и сотрудничества с товарищами, но затем, пронизывая весь внутренний ход развития, становятся достоянием самого ребенка.

Понятие зоны ближайшего развития имеет важное теоретическое значение и связано с возникновением и развитием ВПФ, соотношением обучения и умственного развития, движущими силами и механизмами психического развития ребенка. То, что лежит в зоне ближайшего развития, в одном возрасте преобразуется, совершенствуется и переходит на уровень актуального развития в следующем возрасте, на новой возрастной стадии.

Развивающее обучение – это ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию. Суть развивающего обучения состоит в следующем. Восхождение от абстрактного к конкретному становится универсальным принципом освоения учебного материала. В соответствии с этой теорией освоение учебного предмета спиралевидно идет от абстрактно-общего центра к частным периферийным представлениям. Устанавливая таким образом существенную и всеобщую связь, ребенок находит общую генетическую основу для всех частных проявлений. В основе подобной деятельности лежит операция обобщения – важнейшая операция мыслительной деятельности в учении. Она направлена на решение особых учебных задач, суть которых состоит в овладении обобщенными способами действий, ориентированными на общие отношения осваиваемой предметной области.

Так обеспечивается развивающее обучение. В ходе такой деятельности у ребенка активизируется и формируется познавательная потребность и соответствующая мотивация. Ребенок ведет себя как активный субъект познания, реализуясь как уникальная личность.

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

1) Усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы.

2) Знания, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, учащиеся усваивают в процессе анализа условий, их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми.

3) При выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь прежде всего обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний.

4) Это отношение учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде.

5) Учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение изучаемого объекта в системе частных знаний о нем в таком единстве, которое обеспечивает мыс-

ленные переходы от всеобщего к частному и обратно.

б) Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно.

Вопросы для самопроверки:

- Что понимается под термином «образование»?
- Какова цель в получении образования?
- Что является, по мнению Л.С. Выготского, движущей силой психического развития?
- Кто ввел понятие «социальной ситуации развития»?
- Каковы приоритетные направления в современном образовании?

Задания для самостоятельной работы

1. Подобрать 5-7 высказываний ученых об образовании.
2. Составить таблицу (схему) «Основные тенденции и психологические принципы современного образования».

Учебная литература:

Симановский, А. Э. Педагогическая психология : учебное пособие для бакалавриата и специалиста / А. Э. Симановский. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 203 с. — (Серия : Бакалавр и специалист). — ISBN 978-5-534-06004-1. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/28A831BB-D73C-44D3-A639-9D91E0513C5B.

Сорокоумова, Е. А. Педагогическая психология : учебное пособие для академического бакалавриата / Е. А. Сорокоумова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 175 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-534-04566-6. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/E0D20457-40A3-4C02-AB8B-7AA8FF94CCDD.

Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология. Практикум : учебное пособие для академического бакалавриата / Н. Ф. Талызина. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 190 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-534-06245-8. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/7CA7EF3D-E689-4D35-9F83-38554F712498.

Тема 3 Педагог и ученики – субъекты образовательного процесса

Цель: дать анализ субъектам образовательного процесса

План лекции

- 1 Субъекты образовательного процесса
- 2 Педагог в мире профессиональной деятельности
- 3 Способности в структуре субъекта педагогической деятельности
- 4 Личностные качества в структуре субъекта педагогической деятельности

1 Субъекты образовательного процесса

В современной психолого-педагогической науке отказываются от традиционной схемы взаимоотношений преподавателей и учащихся, согласно которой преподаватель выступает в роли «носителя» знания и его активного «проводника» в сознание обучающихся, т.е. выступает в роли «субъекта образовательного процесса», а учащиеся лишь «воспринимают» предлагаемые знания, фактически оставаясь в пассивной позиции «объектов педагогического воздействия» со стороны преподавателей. Новая схема основана на том, что и преподаватели, и студенты являются активными «субъектами» образовательного процесса. При этом преподаватель выступает в роли «субъекта организации образовательного процесса», а студент – в роли «субъекта учебной (учебно-профессиональной) деятельности». То есть субъектами в образовательном процессе являются как педагог, учитель так и его ученик.

Основные характеристики субъекта: 1) субъект предполагает объект; 2) субъект общественен по форме (средствам, способам) своего действия (познавательного или практического); 3) общественный субъект имеет и конкретную, индивидуальную форму реализации; коллективный субъект представлен в каждом индивиде и наоборот; 4) сознательно регулируемая деятельность всегда субъектна, в ней субъект и формируется сам; 5) субъект индивидуальной деятельности – сознательно действующее лицо; 6) субъектность определяется в системе отношений с другими

людьми – это активность, пристрастность; 7) субъектность есть неразложимая целостность общения, деятельности, самосознания и бытия; 8) субъектность есть динамичное начало, становящееся и исчезающее, не существующее вне самого взаимодействия (межличностного, социального, деятельностного); 9) субъектность есть категория интерпсихическая. К этим субъектным характеристикам человека необходимо добавить его характеристику и как личности в качестве субъекта. Она включает, по Е.А. Климову, направленность, мотивы; отношение к окружающему, к деятельности, к себе; саморегуляцию, выражающуюся в таких качествах, как собранность, организованность, терпеливость, самодисциплина; креативность, интеллектуальные черты индивидуальности; эмоциональность. Все эти характеристики в полной или свернутой форме присущи и субъектам образовательного процесса.

Характеризуя субъектов педагогической и учебной деятельности, необходимо прежде всего отметить, что каждый педагог и ученик, представляя собой общественный субъект (педагогическое сообщество или ученичество), вместе являются совокупным субъектом всего образовательного процесса. Совокупный субъект, репрезентируя общественные ценности, представлен в каждой образовательной системе, учреждении администрацией, преподавательским коллективом, ученическим сообществом (в институте это ректорат, кафедра, деканат, учебные группы). Деятельность этих совокупных субъектов направляется, регламентируется нормативно-правовыми и программными документами. Каждый из входящих в совокупный субъект конкретных субъектов имеет свои, но согласованные, объединенные цели. Они представлены в форме определенных результатов, но с разграничением функций и ролей, в силу чего образовательный процесс есть сложная полиморфная деятельность. Общая цель образовательного процесса как деятельности – сохранение и дальнейшее развитие общественного опыта, накопленного цивилизацией, конкретным народом, общностью. Она осуществляется двумя встречно направленными целями передачи и приема, организации освоения этого опыта и его усвоения. В этом случае мы говорим о совокупном идеальном субъекте всего образовательного процесса, эффективность действия которого определяется осознанием обеими его сторонами общей цивилизационно-значимой цели.

Специфической особенностью субъектов образовательного процесса является также их мотивационная сфера, складывающаяся из двух сторон. Субъект педагогической деятельности в идеальной схеме работает ради достижения общей цели – «для учеников и затем для себя». Субъект учебной деятельности действует как бы в обратном направлении этой схемы: «для себя ради достижения общей цели» как отдаленной и не всегда эксплицируемой перспективы. Общая для образовательного процесса точка «для ученика» со стороны педагога и «для себя» со стороны ученика определяет прагматический, «реально действующий», в терминологии А.Н. Леонтьева, мотив. Именно он характеризует действия совокупного идеального субъекта, представленного педагогом и учеником. «Понимаемые» мотивы лежат как бы в основании образовательного процесса, не всегда даже в полной мере осознаваясь не только учеником, но и педагогом.

По С.Л. Рубинштейну, важная характеристика субъекта деятельности – он и формируется, и развивается в ней – относится не только к развитию ученика (как обычно принято полагать), но и к саморазвитию, совершенствованию самого педагога. Специфика образовательного процесса заключается в реципрокности (взаимодополняемости, взаимоосуществляемости) этих двух явлений: развитие ученика предполагает постоянное саморазвитие педагога, которое есть условие развития ученика. Субъекты образовательного процесса «обречены» на саморазвитие, внутренняя сила которого служит источником и импульсом развития каждого из них.

2 Педагог в мире профессиональной деятельности

В исследованиях Е.А. Климова все многообразие профессий представлено схемами отношения человека к окружающему его миру природы, людей, техники и т.д. Предложенный им метод анализа профессий позволяет классифицировать их по предмету труда, его целям, характеру действий, орудиям труда и его условиям. По предмету труда все профессии подразделяются на бионические (природа), техномические (техника), сигномические (знаки), артономические (художественные образы) и соционические (взаимодействие людей). Е.А. Климов определяет пять схем профессиональной деятельности: «Человек–Природа», «Человек–Техника», «Человек–Знак», «Человек–Образ», «Человек –Человек». Педагогическая профессия относится к типу «Человек–

Человек». Согласно Е. А. Климову, этот тип профессий определяется следующими качествами человека: устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми, потребностью в общении, способностью мысленно ставить себя на место другого человека, быстро понимать намерения, помыслы, настроение других людей, быстро разбираться во взаимоотношениях людей, хорошо помнить и держать в уме знание о личных качествах многих и разных людей и т.д. Человеку этой профессиональной схемы свойственны: умение руководить, учить, воспитывать, «осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей»; умение слушать и выслушивать; широкий кругозор; речевая (коммуникативная) культура; способность сопереживания; наблюдательность; «глубокая и оптимистическая убежденность в правильности идеи служения народу в целом»; решение нестандартных ситуаций; высокая степень саморегуляции.

При рассмотрении педагогической деятельности с позиции предмета труда обращает на себя внимание то, что в ней аккумулированы и другие схемы отношений, и прежде всего «Человек–Знак». Знаковые, и в частности, языковые системы в педагогической деятельности являются основным средством передачи общественно- исторического опыта, в то же время сами знаковые системы представляют собой предмет усвоения. Не меньшую роль в современном образовательном процессе играет компьютерная техника. Педагог использует ее и как средство передачи знаний, и как предмет изучения, а затем и обучения. Анализируя состав действий для каждого типа профессий, Е.А. Климов наметил четыре их группы. 1. Двигательные действия (перемещения, расположения, поворота и т.д.). 2. Познавательные (гностические) действия, куда входят действия восприятия, воображения и логические. 3. Действия межличностного общения: диагностирующие, действие-требование, действие по информационному управлению партнером. 4. Действие по согласованию усилий. Педагог как субъект деятельности выполняет все эти действия (в меньшей степени действия первой группы, если они только механические). Включение всех групп перечисленных действий в профессиональную деятельность педагога определяет разносторонность его интеллектуальной и поведенческой культуры.

Профессиональная деятельность может быть классифицирована в зависимости от цели, которую ставит субъект: гностической (познавательной), цели преобразования или изыскания. При этом вторая и третья связаны с постановкой задач и нахождением новых способов и средств их решения. Преобразующая деятельность соотносится с любым классом вещей, явлений, процессов. Педагогическая деятельность прежде всего предполагает у ее субъекта умение ставить и решать задачи преобразования (изменения, развития) и изыскания новых средств и способов решения этих задач.

Отмечая функциональные орудия труда – внешние и внутренние по отношению к сознанию, Е.А. Климов имеет в виду средства и способы профессиональной деятельности и прежде всего «устную и письменную речь, изображения». Речь педагога, как известно, является одной из важнейших характеристик его деятельности.

Субъективные свойства педагога

Прежде всего были отмечены «специальные учительские свойства», к которым П.Ф. Каптерев отнес «научную подготовку учителя» и «личный учительский талант». Первое свойство объективного характера и заключается в степени знания учителем преподаваемого предмета, в степени научной подготовки по данной специальности, по родственным предметам, в широком образовании; потом – в знакомстве с методологией предмета, общими дидактическими принципами и, наконец, в знании свойств детской природы, с которой учителю приходится иметь дело; второе свойство – субъективного характера и заключается в преподавательском искусстве, личном педагогическом таланте и творчестве. Второе включает педагогический такт, педагогическую самостоятельность и педагогическое искусство. Учитель должен быть самостоятельным, свободным творцом, который сам всегда в движении, в поиске, в развитии. Мысль П.Ф. Каптерева о том, что творческого учителя и ученика объединяет, «связывает потребность самообразования и развития», и что они, по сути, представляют собой два противоположных конца одного поля, одной «лестницы», является основополагающей для понимания психологической природы и необходимости подлинного учебного сотрудничества учителя и учеников в процессе обучения.

Наряду со «специальными» учительскими свойствами, которые были отнесены к «умственным», П.Ф. Каптерев отметил и необходимые личностные «нравственно-волевые свойства» учителя, к которым были отнесены беспристрастность (объективность), внимательность, чуткость (особенно к слабым ученикам), добросовестность, стойкость, выдержка, справедливость, подлинная любовь к детям. Все современные исследователи отмечают, что именно любовь к детям следует считать важнейшей личностной и профессиональной чертой учителя, без чего невозможна эффективная педагогическая деятельность. В.А. Крутецкий добавляет к этому склонность человека работать и общаться с детьми.

Психофизиологические предпосылки деятельности педагога

Рассмотрение психофизиологического компонента структуры субъекта педагогической деятельности сразу же сталкивается с двумя трудностями. Первая состоит в том, что, как отмечал В.Д. Небылицын, «строить сколько-нибудь детализированные, гипотезы относительно связи между свойствами нервной системы и способностями или даже их элементами, видимо, еще преждевременно; для этого нужно знать больше и о свойствах нервной системы, и о самих способностях». Вторая трудность состоит в том, что в то же время невозможно не замечать эмпирически выявляемой зависимости между определенными психофизиологическими показателями индивида и поведением, характером его деятельности. Вероятно, преодоление этих затруднений состоит в установлении самой общей связи между некоторым комплексным психофизиологическим показателем типа высшей нервной деятельности человека наиболее вероятным его проявлением в поведении, деятельности. При этом функционально-поведенческая проблема, как она может быть названа вслед за В.Д. Небылицыным, переводится в план оперативной надежности. Это предполагает, по В.Д. Небылицыну, «устойчивое сохранение оптимальных рабочих параметров» и в течение определенных временных периодов, и в усложняющейся и изменяющейся обстановке. Очевидно, что педагогическая деятельность характеризуется именно этим показателем.

Ответ на вопрос, какие психофизиологические показатели могут влиять на характер субъектной деятельности педагога, может быть дан на основе характеристик основных свойств темперамента в трактовке школы В.С. Мерлина. В качестве таких свойств выступают: сензитивность, реактивность, активность, соотношение реактивности и активности, темп реакции, пластичность или ригидность, эмоциональная возбудимость, экстраверсия или интроверсия. Такими показателями могут быть также эмоциональная устойчивость или невротизм; аналитический или синтетический тип восприятия; полнезависимость или зависимость, определяющие когнитивный стиль, и, в целом, хотя и описательно, тип темперамента как проявление типа высшей нервной деятельности в поведении по показателям силы – слабости, уравновешенности – неуравновешенности, скорости уравновешивание процессов возбуждения и торможения. В трактовке В.С. Мерлина свойства высшей нервной деятельности влияют прежде всего на стиль деятельности, в частности на индивидуальный стиль педагога. Все последующие влияния опосредствованы.

Психофизиологический компонент недостаточно исследован и определен, он должен быть зафиксирован как реально существующий и в перспективе интересный для дальнейшего изучения. На основании проведенных исследований (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.Я. Никонова, Н.А. Аминов, С.К. Кондратьева, Л.М. Митина и др.) можно полагать, что эффективность деятельности педагога и его комфортное самочувствие как ее субъекта при прочих равных положительных влияниях обеспечивают: оптимальный (по возрастным показателям) уровень интеллектуального развития по всем входящим в структуру функциям – мнемической, логической, сенсорно-перцептивной и атенционной (в терминах Б.Г. Ананьева); синтетический, целостный, полнезависимый когнитивный стиль с высоким показателем дифференциации (Г.А. Берулава); гибкость и конвергентность мышления; активность, высокий темп реакции, лабильность, амбивертность; эмоциональная устойчивость, высокий уровень саморегуляции. Эти показатели выступают в качестве задатков, предпосылок, но они являются самостоятельным компонентом структуры субъекта и более того, могут быть объектом диагностирования для определения профпригодности человека.

3. Способности в структуре субъекта педагогической деятельности

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

1. Дидактические способности – способности передавать учащимся 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. Учитель с дидактическими способностями умеет в случае необходимости соответствующим образом реконструировать, адаптировать учебный материал, трудное делать легким, сложное – простым, непонятное, неясное – понятным

2. Академические способности – способности к соответствующей области наук. Способный учитель знает предмет не только в объеме учебного курса, значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему большой интерес, ведет хотя бы очень скромную исследовательскую работу.

3. Перцептивные способности – способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний. Способный учитель, воспитатель по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениям улавливает малейшие изменения во внутреннем состоянии ученика.

4. Речевые способности – способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речь способного учителя на уроке всегда обращена к учащимся. Сообщает ли учитель новый материал, комментирует ли ответ ученика, выражает ли одобрение или порицание, речь его всегда отличается внутренней силой, убежденностью, заинтересованностью в том, что он говорит.

5. Организаторские способности – это, во-первых, способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способности правильно организовать свою собственную работу. Организация собственной работы предполагает умение правильно планировать и самому контролировать ее. У опытных учителей вырабатывается своеобразное чувство времени – умение правильно распределять работу во времени.

6. Авторитарные способности – способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета. Авторитарные способности зависят от целого комплекса личностных качеств учителя, в частности его волевых качеств, а также от чувства ответственности за обучение и воспитание школьников, от убежденности учителя в том, что он прав, от умения передать эту убежденность своим воспитанникам.

7. Коммуникативные способности – способности 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 – это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном 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. Способный, опытный учитель внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за развертыванием своей мысли (или мысли ученика), в то же время держит в поле внимания всех учащихся, чутко реагирует на признаки утомления, невнимательности, непонимания, замечает все случаи нарушения дисциплины и, наконец, следит за собственным поведением.

4 Личностные качества в структуре субъекта педагогической деятельности

Отмечается обязательность таких качеств, как целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, скромность, наблюдательность. Специально подчеркивается необходимость остроумия, а также ораторских способностей, артистичности натуры. Особенно важна готовность к эмпатии, т.е. пониманию психического состояния учеников, сопереживанию, и потребность в социальном взаимодействии. Большое значение придается исследователями и педагогическому такту, в проявлении которого выражается общая культура учителя и высокий профессионализм его педагогической деятельности.

Согласно Н.В. Кузьминой, личностная направленность является одним из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности. В общепсихологическом смысле направленность личности определяется как «совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций. Личностная направленность характеризуется интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека».

Весомую роль в личностной характеристике учителя играет профессиональное педагогическое самосознание, в структуру которого, по А.К. Марковой, входят: осознание учителем норм, правил, модели педагогической профессии, формирование профессионального кредо, концепции учительского труда; соотнесение себя с некоторым профессиональным эталоном, идентификация; оценка себя другими, профессионально референтными людьми; самооценка, в которой выделяются а) когнитивный аспект, осознание себя, своей деятельности и б) эмоциональный аспект. Структура самооценки учителя оптимальна тогда, когда в ней отражены минимальные различия между актуальной и рефлексивной самооценкой и максимальные различия между ретроспективной и актуальной, между актуальной и идеальной самооценкой и когда в ней фиксируется создание позитивной Я-концепции. Позитивная Я-концепция учителя влияет не только на его деятельность, но и на общий климат взаимодействия с учениками.

Вопросы для самопроверки:

– Что является одним из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности?

– Какую роль в личностной характеристике учителя играет профессиональное педагогическое самосознание?

– Какие способности помогают учителю передавать учащимся 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.?

– Что, по мнению И. Климова, является одной из важнейших характеристик деятельности учителя?

– Какие психофизиологические показатели могут влиять на характер субъектной деятельности педагога?

Задания для самостоятельной работы

1. Составить портрет современного учителя/современного ученика, как субъектов образовательного процесса.

2. Составить профессиограмму учителя.

Учебная литература:

Сарычев, С. В. Педагогическая психология : учебное пособие для вузов / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 228 с. — (Серия : Университеты России). — ISBN 978-5-534-01697-0. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/B1A561C7-966E-4E9A-A697-7719EB1763BB.

Симановский, А. Э. Педагогическая психология : учебное пособие для бакалавриата и специалитета / А. Э. Симановский. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 203 с. — (Серия : Бакалавр и специалист). — ISBN 978-5-534-06004-1. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/28A831BB-D73C-44D3-A639-9D91E0513C5B.

Сорокоумова, Е. А. Педагогическая психология : учебное пособие для академического бакалавриата / Е. А. Сорокоумова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 175 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-534-04566-6. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/E0D20457-40A3-4C02-AB8B-7AA8FF94CCDD.

Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология. Практикум : учебное пособие для академического бакалавриата / Н. Ф. Талызина. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 190 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-534-06245-8. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/7CA7EF3D-E689-4D35-9F83-38554F712498.

Фоминова А.Н. Педагогическая психология [Электронный ресурс] : учебное пособие / А.Н. Фоминова, Т.Л. Шабанова. — Электрон. текстовые данные. — Саратов: Вузовское образование, 2014. — 333 с. — 2227-8397. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/19532.html>

Тема 4. Общая характеристика учебной деятельности

Цель: охарактеризовать учебную деятельность как специфический вид деятельности

План лекции

- 1 Учебная деятельность – специфический вид деятельности
- 2 Внешняя структура учебной деятельности
- 3 Усвоение – центральное звено учебной деятельности обучающегося
- 4 Самостоятельная работа – высшая форма учебной деятельности

1 Учебная деятельность – специфический вид деятельности

Понятие «учебная деятельность» достаточно неоднозначно. В широком смысле слова она иногда неправомерно рассматривается как синоним научения, учения и даже обучения. В узком смысле, согласно Д.Б. Эльконину, – это ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте. В работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.К. Марковой понятие «учебная деятельность» наполняется собственно деятельностным содержанием и смыслом, соотносясь с особым «ответственным отношением», по С.Л. Рубинштейну, субъекта к предмету обучения на всем его протяжении. Следует обратить внимание, что в данной трактовке «учебная деятельность» понимается шире, чем ведущий тип (вид) деятельности, так как распространяется на все возрасты, в частности на студенческий. Учебная деятельность в этом смысле – деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку. Учебная деятельность может рассматриваться как специфический вид деятельности. Она направлена на самого обучающегося как ее субъекта – совершенствование, развитие, формирование его как личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им социокультурного опыта в различных видах и формах общественно полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности. Деятельность обучающегося направлена на освоение глубоких системных знаний, отработку обобщенных способов действий и их адекватного и творческого применения в разнообразных ситуациях.

Учебная деятельность – один из основных (наряду с трудом и игрой) видов деятельности человека, специально направленный на овладение способами предметных и познавательных действий, обобщенных теоретических знаний. Усвоение (учение) является существенной характеристикой У. д., тем не менее это различные явления: усвоение – это процесс, осуществляющийся в любой деятельности, У. д. – это вид деятельности, особая форма социальной активности личности. Выделяются следующие специфические виды деятельности: игра, общение, учение, труд.

Предметное содержание учебной деятельности

Предметом учебной деятельности являются: усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработка приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам обучающийся.

Средства учебной деятельности:

1. интеллектуальные действия (в терминах С. Л. Рубинштейна - мыслительные операции): анализ, синтез, обобщение, классификация и др.).
2. знаковые, языковые, вербальные средства, в форме которых усваивается знание, рефлексруется и воспроизводится индивидуальный опыт.
3. фоновые знания, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт обучающегося.

Способ учебной деятельности - это ответ на вопрос, как учиться, каким способом получать знания. Наиболее полно и развернуто описание способа представлено теорией поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), где принцип ориентировки, перехода от внешнего, предметного действия к внутреннему, умственному и этапность этого пере-

хода в соотношении с тем, как это делает сам обучающийся, полностью раскрывают способ учебной деятельности. Способы учебной деятельности могут быть многообразными, включающими репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные действия.

Продуктом учебной деятельности является структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи в разных областях науки и практики. Продуктом также является внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах. Продукт учебной деятельности входит основной, органичной частью в индивидуальный опыт.

Результатом учебной деятельности является поведение субъекта - это либо испытываемая им потребность (интерес, включенность, позитивные эмоции) продолжать эту деятельность, либо нежелание что-либо делать, уклонение от нее.

2 Внешняя структура учебной деятельности

Учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из следующих основных компонентов:

Мотивация - динамический процесс психологического и физиологического управления поведением, включающий его инициацию, направление, организацию, поддержку.

Учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий. Она предлагается обучающемуся как определенное учебное задание (формулировка которого чрезвычайно существенна для его решения и результата) в определенной учебной ситуации, совокупностью которых представлен сам учебный процесс в целом.

Учебные действия.

Контроль, переходящий в самоконтроль.

Оценка, переходящая в самооценку.

Учебная мотивация

Мотив - внутренняя устойчивая психологическая причина поведения человека.

Мотивировка - разумное обоснование самим человеком его поступков.

Внешний мотив учения - мотив, определяющийся взаимоотношениями учащихся с окружающей средой, независимо от непосредственного отношения ребенка к выполняемой учебной деятельности. К внешним мотивам относятся побудители такого типа, как наказание и награда, угроза и требование, давление группы, ожидание будущих благ и т. д. Все они внешние по отношению к непосредственной цели обучения. Знания и умения в этих случаях служат лишь средством для достижения других основных целей.

Внутренний мотив учения - мотив, связанный с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения. Примером могут служить интерес к самим знаниям, любознательность, стремление повысить культурный уровень.

Уровневый анализ учебной деятельности

Определенная вещь, события, ситуации или действия становятся мотивами деятельности, если связываются с источниками определенной активности человека. Эти источники могут быть разделены на три основные.

1. Внутренние источники. Они определяются потребностями человека и могут иметь как врожденный характер, выражающий определенные потребности организма, так и приобретенный характер, выражающий социальные потребности, формируемые обществом. Среди врожденных потребностей особое значение для стимуляции учения имеют потребности в активности и потребность в информации. Среди общественно формируемых потребностей особое значение для стимуляции учебной деятельности имеют гностические потребности и положительные социальные потребности. К ним относятся потребность в знаниях, стремление приносить пользу обществу, стремление к общественно ценным достижениям и т. д.

2. Внешние источники. Они определяются общественными условиями жизнедеятельности человека. К таким источникам относятся требования, ожидания и возможности. Требования предлагают человеку определенные виды и формы деятельности и поведения. Ожидания характеризуют отношение общества к человеку, связанное с предположением о том, какие черты поведения и формы деятельности оно считает нормальными для данного индивида. В отличие от требований

ожидания создают общую атмосферу осуществления деятельности, что порой стимулирует сильнее, чем приказ. Возможность - это те объективные условия определенной деятельности, которые имеются в окружении человека.

3. Личные источники. Они определяются интересами, стремлениями, установками, убеждениями и мировоззрением человека, его представлением о себе, его отношением к обществу. Эти источники активности называют ценностями. Такими ценностями могут быть самосовершенствование, самоутверждение, самовыражение, удовлетворение определенных потребностей, жизненные идеалы и образцы.

Представленные источники деятельности в разных сочетаниях и видо-изменениях наблюдаются у каждого человека. Но не всегда порождаемая ими деятельность переходит в форму учения. Для этого надо, чтобы внутренние, внешние и личностные стимулы его поведения связались с одной из сторон учения (результатом, целью, процессом) или со всеми. Тогда эти стороны учения превратятся в мотивы, побуждающие к соответствующей деятельности. Такой процесс называют мотивированием. Как он развивается, зависит от того, какую сторону учения выдвигают в качестве мотива и с какими источниками деятельности ее связывают. Например, если в качестве мотива выдвигаются результаты учения, а для побуждения обращаются к внутренним источникам деятельности, то мотивирование достигается путем увязывания учебных успехов с наградой, общественным одобрением, полезностью для будущей работы и т. д.

Использование внешних стимулов выражается в требовании, доверии, предоставлении подходящих возможностей. Примером личностного мотивирования результатов учения может служить увязывание их с самооценкой индивида (похвала).

Изучение состояния учебной деятельности

Деятельность человека всегда связана с творческим преобразованием действительности. В процессе собственно учебной деятельности человек воспроизводит не только знания, умения, навыки, но и саму способность учиться. Усвоение школьником тех или иных знаний в форме учебной деятельности начинается с творческого преобразования усваиваемого им материала. Содержанием учебной деятельности выступают теоретические знания, понимаемые как единство содержательного абстрагирования, обобщения и теоретических понятий. Это отличает учебную деятельность от других, в которых человек вначале сталкивается с чувственно-конкретными образами предметов и явлений действительности. В учебной деятельности он сразу имеет дело с выделенными и открытыми другими людьми теоретическими понятиями или внутренней основой фактов и явлений. Поэтому в учебной деятельности должно происходить восхождение от абстрактного к конкретному, от общего к частному.

Содержание учебной деятельности в психологической литературе может характеризоваться как на уровне действий, так и на уровне компонентов. В первом случае выделяют действия ориентировочные, исполнительные и контрольные. На уровне компонентов в состав учебной деятельности включают учебные мотивы, цели, задачи, действия и операции. Начало школьного обучения в обыденном сознании связывается с переходом к систематическим занятиям в рамках классно-урочной системы, что и понимается как учебная деятельность. Именно готовность к школьному обучению, фиксируемая школьным психологом, и должна обнаружить уровень сформированности предпосылок учебной деятельности, хотя в первый год школьной жизни каждому ребенку предстоит научиться быть учеником. Она должна складываться в ходе освоения суммы знаний и выработки умений и навыков при изучении учебных предметов, хотя вышеназванные условия и не являются гарантией полноценного формирования содержания учебной деятельности. Непременным условием и показателем этого выступает умение учиться, и учиться самостоятельно.

3 Усвоение – центральное звено учебной деятельности обучающегося

Усвоение является основным понятием всех теорий обучения (учения, учебной деятельности) вне зависимости от того, выделяется оно как самостоятельный процесс или отождествляется с учением. Усвоение, представляя собой сложное, многозначное понятие, может трактоваться с разных позиций, с точки зрения разных подходов.

Во-первых, усвоение – это механизм, путь формирования человеком индивидуального опыта через приобретение, «присвоение», в терминах А.Н. Леонтьева, социокультурного общественно-

исторического опыта как совокупности знаний, значений, обобщенных способов действий (соответственно умений и навыков), нравственных норм, этических правил поведения. Такое усвоение осуществляется на протяжении всей жизни человека в результате наблюдения, обобщения, принятия решений и собственных действий безотносительно к тому, как оно протекает – стихийно или в специальных условиях образовательных систем.

Во-вторых, усвоение – это сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая все познавательные процессы, обеспечивающие прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение принятого материала.

В-третьих, усвоение – это результат учения, учебной деятельности. Говоря о прочности, системности, качественности усвоения учебного материала, исследователи чаще всего имеют в виду именно результативную сторону. По отношению к учебной деятельности усвоение выступает в качестве ее содержания, «центральной части процесса обучения», по С.Л. Рубинштейну. Согласно В.В. Давыдову, *«усвоение научных знаний и соответствующих им умений выступает как основная цель и главный результат деятельности»*.

В самом общем виде усвоение определяется как процесс приема, смысловой переработки, сохранения полученных знаний и применения их в новых ситуациях решения практических и теоретических задач, т.е. использования этих знаний в форме умения на основе этих знаний решать новые задачи.

Виды и этапы усвоения учебных действий

Виды	Ориентировочные (анализ условий и их соотношений с имеющимися возможностями)	Исполнительные (активное преобразование изучаемого объекта)	Оценочные (самоконтроль и самооценка хода и результата деятельности)
Этапы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Понимание задач, поставленных учителем. 2. Активное восприятие задачи поставленной учителем. 3. Самостоятельная постановка учебной задачи. 4. Самостоятельная постановка нескольких (системы) задач. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выполнение отдельных операций как звеньев действия. 2. Выполнение отдельных учебных действий. 3. Выполнение нескольких действий слитых в крупные блоки. 4. Осуществление этих крупных блоков на осознанном уровне (умение) или автоматически (навык). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Самоконтроль и самооценка путем сопоставления с образцом. 2. Самоконтроль и самооценка по ходу работы. 3. Самоконтроль и самооценка до начала деятельности как прогнозирование ее хода прогнозируемого результата.

4 Самостоятельная работа – высшая форма учебной деятельности

Под самостоятельной работой понимают разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности учащихся, осуществляемой ими на классных и внеклассных занятиях или дома по заданиям без непосредственного участия учителя. Самостоятельная работа представляет собой различные виды деятельности учащихся воспитательного и образовательного характера, организуемые и проводимые школой во внеурочное время.

Внеурочная работа подразумевает добровольность участия школьников в ней, внеурочность проведения, большая самостоятельность; и требования к ней. К ним относятся: связь урочной и

внеурочной работы, обязательность в выполнении добровольно взятой на себя внеклассной работы, целенаправленность и регулярность внеклассных занятий, массовый охват учащихся.

Самостоятельная работа школьника это следствие правильно организованной его учебной деятельности на уроке, что мотивирует самостоятельное её расширение, углубление и продолжение в свободное время. Соответственно, организуемая и управляемая учителем учебная работа школьника должна выступать в качестве определённой присвоенной им программы его самостоятельной деятельности по овладению предметом. Для самого школьника самостоятельная работа должна быть осознана как свободная по выбору, внутренне мотивированная деятельность. Она предполагает выполнение школьником целого ряда входящих в неё действий: осознания цели своей деятельности, принятия учебной задачи, придания ей личностного смысла, подчинения выполнению этой задачи других интересов и форм занятости школьника, самоорганизацию в распределении учебных действий во времени, самоконтроль в процессе выполнения и некоторые другие действия.

Представляя собой высшую форму учебной деятельности, самостоятельная работа обуславливается индивидуально-психологическими и личностными особенностями школьника как её субъекта. К таким психологическим детерминантам прежде всего относится саморегуляция. У учащихся должна быть прежде всего сформирована целостная система представлений о своих способностях и умениях их реализовать. Саморегуляция школьника предполагает умение программирования самостоятельной деятельности (выбор способа преобразования заданных условий, отбор средств осуществления этого преобразования, определение последовательности отдельных действий).

Вопросы для самопроверки:

- Что является существенной характеристикой учебной деятельности?
- Какова цель учебной деятельности?
- Что входит в структуру учебной деятельности?
- На что направлена учебная деятельность?
- Каковы приоритетные направления в процессе учебной деятельности?

Задания для самостоятельной работы

1. Составить кроссворд по теме лекции.
2. Составить конспект статьи И.А. Зимней «Учебная деятельность – специфический вид деятельности» [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-deyatelnost-spetsificheskii-vid-deyatelnosti-1-1>
3. Составить аннотированный список литературы по теме лекции (5-8 источников)

Учебная литература:

Актуальные проблемы теории и практики современной психологии : учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Э. Л. Боднар [и др.] ; под общ. ред. Н. С. Минаевой. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 121 с. — (Серия : Университеты России). — ISBN 978-5-534-07822-0. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/1536CA83-26DC-4899-AE66-D5302EF6C127.

Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология. Практикум : учебное пособие для академического бакалавриата / Н. Ф. Талызина. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 190 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-534-06245-8. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/7CA7EF3D-E689-4D35-9F83-38554F712498.

Фомина А.Н. Педагогическая психология [Электронный ресурс] : учебное пособие / А.Н. Фомина, Т.Л. Шабанова. — Электрон. текстовые данные. — Саратов: Вузовское образование, 2014. — 333 с. — 2227-8397. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/19532.html>

Тема 5. Психологические и педагогические факторы эффективности процесса учения

Цель: дать представление о факторах, обуславливающих эффективность процесса учения

План лекции

1. Психологические факторы эффективной учебной деятельности
2. Педагогические факторы эффективности учения

1. Психологические факторы эффективной учебной деятельности

Продуктом учебной деятельности является структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи в разных областях науки и практики. Продуктом также является внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах. Продукт учебной деятельности входит основной, органичной частью в индивидуальный опыт. От его структурной организации, системности, глубины, прочности во многом зависит дальнейшая деятельность человека, в частности успешность его профессиональной деятельности, общения.

Результатом учебной деятельности является поведение субъекта – это либо испытываемая им потребность (интерес, включенность, позитивные эмоции) продолжать эту деятельность, либо нежелание, уклонение, избегание. Во всем мире второе проявляется в отрицательном отношении к школе, непосещении, уходах из школы.

Среди психологических факторов выделяют две подгруппы: познавательную и личностную. К подгруппе познавательных факторов, детерминирующих успешность обучения, относят: восприятие, мышление, понимание, воображение, память, речь, внимание, интеллектуальные стили познания. В подгруппу личностных факторов входят мотивационные, волевые, эмоциональные факторы и самосознание (самооценка).

Факторы по происхождению и по сфере приложения подразделяют на три уровня: конституциональные, социально-ролевые и личностные.

Конституциональные черты. Это та психофизиологическая основа, которую человек получил от природы, и его задача - использовать свои природные особенности максимально эффективно. Конституциональные черты наиболее устойчивы и постоянны по сравнению с другими параметрами профиля личности и не поддаются кардинальным изменениям. Однако в результате длительной тренировки можно несколько расширить, сдвинуть в ту или иную сторону диапазон их проявления. Конституциональные черты обусловлены свойствами организма и задают ограничения для максимально широкого класса ситуаций.

Социально-ролевые (индивидуальные, социальные) черты. К более узким классам ситуаций относятся социально-ролевые черты человека, определяемые его опытом жизнедеятельности в определенных относительно широких социально-нормативных ситуациях. Находясь в ролевой позиции, индивид проявляет черты, predeterminedенные социальной и предметно-профессиональной средой его развития. На этом уровне человек формируется как субъект труда, как полезный член общества, а выделяемые здесь черты имеют более широкий спектр и характеризуют соответствие поведения человека принятым нормам. Количество освоенных человеком ролей определяет его способность менять их в зависимости от ситуации и поставленной цели.

Личностные (индивидуально-личностные, рефлексивно-ситуационные) черты. Поведение человека в конкретной ситуации в значительной степени зависит не только от его конституциональных особенностей и социально-нормативного опыта, но и от собственной субъективной активности, особенностей целеполагания, рефлексии, самооценки, актуализируемых в данной ситуации личностных смыслов и т.д. Появление у человека индивидуальных, неповторимых черт - это всегда результат его личной внутренней работы по анализу и проектированию собственного поведения, работы, базирующейся, прежде всего, на рефлексии.

2 Педагогические факторы эффективности учения

Группа педагогических факторов, обуславливающих успешность обучения, включает уровень и качество до вузовской подготовки студента, уровень организации учебного процесса в вузе, развитость его материально-технической базы, уровень компетенции и мастерства преподавателей и др. Характеристики содержания обучения как фактора эффективности учения – обобщенность и системность знаний, подлежащих усвоению, их полнота, единство и дифференцированность эмпирических и теоретических знаний, логическая строгость, разнообразие форм представления и др. данные об эффективности этих факторов.

Основные методы обучения как фактор учения: 1) на этапе уяснения содержания – информационный, дедуктивный и проблемный методы объяснения, 2) на этапе отработки – методы произвольного и произвольного, непосредственного и опосредованного запоминания, интериоризации и автоматизации.

Контроль и оценка в структуре учебной деятельности

В общей структуре учебной деятельности значительное место отводится действиям контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) учащегося. Это обусловлено тем, что всякое другое учебное действие становится произвольным и регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности. Контроль выполнения действия в рамках любого вида деятельности осуществляется с помощью механизма обратной связи. Сама постановка цели действия предполагает, что субъект имеет представление о том, какой конкретный результат должен получиться при его выполнении. Цель многими исследователями определяется именно как «мысленный образ желаемого результата действия». Выполняя действие, субъект через свои ощущения и восприятие получает информацию о достигнутом результате. Получение такой информации называется обратной связью.

Таким образом, процесс контроля выполнения действия включает три обязательных компонента: 1) образ желаемого результата действия; 2) процесс сличения этого образа с реально получаемым результатом; 3) принятие решения о продолжении, коррекции или окончании действия. Эти три составляющие представляют структуру внутреннего контроля субъекта деятельности за ее реализацией.

В учебной деятельности функция контроля вначале полностью возлагается на учителя, поскольку ребенку, только начавшему осваивать эту деятельность, еще неизвестны эталоны, которыми необходимо руководствоваться и с которыми будут сравниваться его реальные результаты. По мере овладения каждым видом учебных действий учащийся сам формирует в своем представлении его эталонные результаты, и процесс этот основан на усвоении эталонов, предъявляемых учителем. Процесс внешнего контроля переходит в процесс контроля внутреннего, то есть самоконтроля, путем интериоризации учащимся представлений педагога о критериях успешности выполнения учебных действий. П. П. Блонским были намечены четыре стадии проявления самоконтроля в усвоении учебного материала:

1. Отсутствие всякого самоконтроля. Эту стадию ученик проходит в период начального ознакомления с материалом. Поскольку желаемый образ результата действия по освоению данного материала еще не сформировался, самоконтроль на этой стадии невозможен.

2. Полный самоконтроль. Эта стадия разворачивается во время подготовки учеником домашнего задания по данному материалу. У него формируются представления о том, каковы критерии эталонного владения материалом, проявления полученных знаний и сформировавшихся умений. Следуя этим критериям, учащийся проверяет полноту и правильность своего воспроизведения и понимания усваиваемого материала, но не всегда уверен в этой полноте и правильности до конца.

3. Выборочный самоконтроль. При нем учащийся восстанавливает в памяти усвоенный материал не в полном объеме, а проверяет только свое понимание главных вопросов, ориентация в которых и служит критерием его усвоения данного раздела.

4. Отсутствие видимого самоконтроля. Если изученный материал применяется для дальнейшего получения знаний, то владение им подразумевается, как бы, само собой. Учащийся должен быть полностью уверен в том, что он знает этот материал, и не должен прилагать сознательных усилий к его контролю.

Аналогично самоконтролю происходит и формирование предметной самооценки в структуре деятельности. У ученика далеко не сразу формируется адекватное представление о результате выполнения им действия как об успехе или о неудаче, к тому же успех может быть оценен разным количеством баллов: оценки «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно» все считаются положительными. В начальной школе учащиеся еще не полностью усваивают критерии, которыми руководствуется учитель при оценивании их деятельности, поэтому им обязательно нужно не только указывать на допущенные ошибки, но и подчеркивать успешно выполненные действия. Таким образом, у учеников закладываются ориентиры, которыми им необходимо руководствоваться в дальнейшем для достижения учебных успехов. В процессе интериоризации установок учителя на выставяемые оценки, учащиеся сами начинают ориентироваться в критериях оценивания и строить обоснованные предположения о том, какой оценки на данный момент заслуживают их знания и умения. Оценивание учеником собственных учебных успехов вносит существенный вклад в его общую самооценку.

Вопросы для самопроверки:

– Что относится к подгруппе познавательных факторов, детерминирующих успешность обучения?

– Что является результатом учебной деятельности?

– Перечислите характеристики содержания обучения как фактора эффективности учения.

– Назовите стадии проявления самоконтроля в усвоении учебного материала.

– Как происходит формирование предметной самооценки в структуре деятельности?

Задания для самостоятельной работы

Составить презентацию по теме лекции.

Учебная литература:

Актуальные проблемы теории и практики современной психологии : учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Э. Л. Боднар [и др.] ; под общ. ред. Н. С. Минаевой. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 121 с. — (Серия : Университеты России). — ISBN 978-5-534-07822-0. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/1536CA83-26DC-4899-AE66-D5302EF6C127

Исаев, Е. И. Педагогическая психология : учебник для академического бакалавриата / Е. И. Исаев. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 347 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-9916-7782-0. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/F69B6A90-3E28-4DF4-8DB4-D86A36620854

Педагогическая психология [Электронный ресурс]: учебник для студентов высших учебных заведений/ Н.В. Ключева [и др.].— Электрон. текстовые данные.— Саратов: Вузовское образование, 2018.— 235 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/42768> .— ЭБС «IPRbooks»

Тема 6. Обучение и его психологические механизмы

Цель: рассмотреть содержание обучения и проанализировать его психологические механизмы

- 1 Обучение как творческий процесс
- 2 Обучение как исследовательская деятельность учащихся
- 3 Моделирование как знаковая опора исследовательского обучения
- 4 Обучаемость: виды, уровни, этапы, проявления

1 Обучение как творческий процесс

Обучение станет творческим процессом и для учащихся, и для учителя, если оно с самого начала будет строиться как исследовательская деятельность самих детей. Активная позиция в учении, превращение его в личностно значимое событие возможно, если обучение не будет сводиться лишь к усвоению готовых правил и определений, а станет подлинным процессом добывания знаний, где ученик вместе с учителем будут в определенном смысле творцами тех событий, в которые они включены и которые сами строят. Для этого нужно, чтобы обучение сводилось к постановке и решению системы творческих задач. Проблематичность предмета и поиск возможных методов его раскрытия делают обучение особым исследовательским процессом, в результате которого происходит добывание знаний, построение учениками вместе с учителем различных понятий, описывающих изучаемый предмет. В таком обучении только важное место занимает моделирование, которое становится той знаковой опорой, которая и позволяет превращать обучение в исследовательскую деятельность учащихся.

При этом необходимо соединять учение и игру. В форме разного рода ролевых игр дети строят модели трех видов: модель открывающихся свойств предмета, модель возможного способа анализа учебного материала и обобщенную модель учебной деятельности. Зачастую эти три вида моделей совмещаются в одной общей модели.

Основной формой построения урока (особенно в младших классах) является диалог. В процессе дискуссий учащихся, которые ведет учитель, производится коллективное планирование содержания и хода как данного, так и будущих уроков, создание силами самих детей контрольно-проверочных работ для класса, составление и обсуждение возможных вариантов домашних заданий и т. д.

2 Обучение как исследовательская деятельность учащихся

Исследовательская деятельность учащихся – это образовательная технология, использующая в качестве главного средства учебное исследование. Исследовательская деятельность предполагает выполнение учащимися учебных исследовательских задач с заранее неизвестным решением, направленных на создание представлений об объекте или явлении окружающего мира, под руководством специалиста – руководителя исследовательской работы.

Учебное исследование – образовательный процесс, реализуемый на основе технологии исследовательской деятельности. Проведение учебного исследования предполагает:

- 1) выделение в учебном материале проблемных точек, предполагающих неоднозначность;
- 2) специальное конструирование учебного процесса «от этих точек» или проблемная подача материала;
- 3) развитие навыка формирования или выделения нескольких версий, гипотез (взгляда на объект, развития процесса и др.) в избранной проблеме, их адекватное формулирование;
- 4) развитие навыка работы с разными версиями на основе анализа свидетельств или первоисточников (методики сбора материала, сравнения и др.);
- 5) работа с первоисточниками, «свидетельствами» при разработке версий;
- 6) развитие навыков анализа и принятия решения на основе анализа одной версии в качестве истинной.

В ходе исследовательской деятельности у учащихся происходит становление субъектности. Ими приобретается личный опыт реализации исследовательских задач и вырабатываются новые ценностные отношения и смыслы.

Функции исследовательской деятельности могут дифференцироваться в зависимости от возраста учащегося:

1) в дошкольном образовании и начальной школе – сохранение исследовательского поведения учащихся как средства развития познавательного интереса и становление мотивации к учебной деятельности;

2) в основной школе – развитие у учащихся способности занимать исследовательскую позицию, самостоятельно ставить и достигать цели в учебной деятельности на основе применения элементов исследовательской деятельности в рамках предметов учебного плана и системы дополнительного образования;

3) в старшей школе – развитие исследовательской компетентности и предпрофессиональных навыков как основы профильного обучения.

Общеучебные умения и навыки, формирующиеся в исследовательской деятельности:

1) Рефлексивные умения (умение осмыслить задачу, для решения которой недостаточно знаний).

2) Поисковые умения (умение самостоятельно генерировать идеи, самостоятельно найти недостающую информацию в информационном поле; умение выдвигать гипотезы и устанавливать причинно-следственные связи).

3) Менеджерские умения и навыки (умение проектировать процесс; планировать деятельность, время, ресурсы; принимать решения и прогнозировать их последствия).

4) Коммуникативные умения (умение инициировать учебное взаимодействие со взрослыми – вступать в диалог, задавать вопросы и т.д.; умение вести дискуссию и отстаивать свою точку зрения; умение находить компромисс).

5) Презентационные умения (навыки монологической речи; умение уверенно держать себя во время выступления и отвечать на незапланированные вопросы; умение использовать различные средства наглядности при выступлении; артистические умения)

Активная позиция в учении

Организуя учебный процесс педагог, прежде всего, озабочен содержанием своей собственной деятельности. Анализируя свои планы занятий, планы уроков он подробно прописывает только свою деятельность. Как в плане, так и на самом занятии учитель является центральным действующим лицом, которое показывает или рассказывает, спрашивает, требуя полной дисциплины в классе, ограничивая тем самым движение, инициативу и мысль учащихся. В такой ситуации достаточно легко определить позицию учащегося на занятии – эта позиция пассивного слушателя, которому иногда предоставляется возможность вербализовать свои знания. Полученные в процессе такого обучения знания носят энциклопедичный характер, представляют собой определенный объем информации по различным учебным предметам, который в сознании учащегося существует в виде тематических блоков, не всегда имеющих смысловые связи.

Современный подход к осуществлению образовательного процесса ориентирован на создание таких образовательных ситуаций, в которых используются личностные ресурсы самих обучающихся: склонности, интересы, способности, возможности и пр. Этот подход получил название личностно-ориентированного подхода в образовании. Так, например, в обучении личностно-ориентированный подход, не отрицая значения иллюстративно-объяснительного метода, не ставя четко обозначенной границы, тяготеет к поисково-исследовательскому методу. Его суть в следующем: выявление и понимание учащимися недостаточности ранее усвоенных знаний и спосо-

бов действий, постановка учебной задачи, совместная с учителем поисковая деятельность, оценка, обоснование найденного способа и самооценка собственной деятельности. Другими словами, не показ способа действий, а поиск, «выращивание» этого способа. Роль учителя - в организации поисковой деятельности "изнутри". Учитель - участник совместного поиска, и его предложения должны быть открыты для критического анализа и оценки. Учитель ставит и решает учебную задачу вместе с учащимися, а не вместо. При такой организации обучения, основной формой деятельности учащихся является диалог и полилог, в ходе которого определяется содержание очередной учебной задачи, анализируются пути ее решения. Замечено, что наиболее удачными формами организации диалогового общения являются работа учащихся в малых группах, дидактические игры и другие нетрадиционные методы проведения уроков, в которых научное содержание наиболее естественно сочетается с индивидуальным опытом учащихся.

3 Моделирование как знаковая опора исследовательского обучения

На ступени начального образования основным показателем развития знаково-символических универсальных учебных действий становится овладение моделированием. Обучение по действующим программам любых учебных предметов предполагает применение разных знаково-символических средств (цифры, буквы, схемы и др.), которые, как правило, не выступают специальным объектом усвоения с точки зрения характеристик их как знаковых систем. Использование разных знаково-символических средств для выражения одного и того же содержания выступает способом отделения содержания от формы, что всегда рассматривалось в педагогике и психологии в качестве существенного показателя понимания учащимися задачи.

Из разных видов деятельности со знаково-символическими средствами наибольшее применение в обучении имеет моделирование. Более того, в концепции развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова оно включено одним из действий учебной деятельности, которое должно быть сформировано уже к концу начальной школы. Все это ставит задачу анализа использования моделирования к школьному обучению.

Основным типом идеального моделирования является знаковое моделирование. Знаковым называется моделирование, использующее в качестве моделей знаковые преобразования какого-либо вида: схемы, графики, чертежи, формулы, наборы символов. Важнейшим видом знакового моделирования является математическое моделирование, при котором исследование объекта осуществляется посредством модели, сформулированной на языке математики. Классическим примером математического моделирования является описание и исследование законов механики Ньютона средствами математики.

Анализ философской литературы показал, что в моделировании выделяется ряд этапов: выбор (построение) модели, работа с моделью и переход к реальности. Аналогичные этапы (компоненты) входят в состав учебного моделирования:

- 1) предварительный анализ текста задачи;
- 2) перевод текста на знаково-символический язык, который может осуществляться вещественными или графическими средствами;
- 3) построение модели;
- 4) работа с моделью;
- 5) соотнесение результатов, полученных на модели, с реальностью (с текстами).

Каждый компонент деятельности моделирования имеет свое содержание со своим составом операций и средствами, которые согласно психологическим исследованиям должны стать самостоятельным предметом усвоения. Умение строить учебные модели и работать с ними является одним из компонентов общего приема решения задач. Визуализация словесно заданного текста с помощью модели позволяет перевести сюжетный текст на математический язык и увидеть струк-

туру математических отношений, скрытую в тексте. Использование одних и тех же знаково-символических средств при построении модели для задач с разными сюжетами и разных типов способствует формированию обобщенного способа анализа задачи, выделению составляющих ее компонентов и нахождению путей решения.

В педагогической психологии считается, что игра - деятельность именно детей начального школьного возраста. Проведение игр оживляет школьную жизнь. Цель таких игр - увеличить заинтересованность детей к предмету и выявить талантливых и одаренных детей, с которых можно готовить на районные олимпиады, конкурсы. Игра, как никакой другой метод, отвечает возрастным особенностям детей и в значительной мере способствует формированию полноценной мотивации учения. Игры возможно применять на всех ступенях обучения, они необходимы в работе в младшем школьном звене.

Каждая игра помогает решить какие-то определенные задачи: дать какое-то значение, сформулировать какое-то умение, развивать функции мозга, воспитывать черты личности. Для начальных классов можно применять настольные игры, игры-головоломки, ребусы, загадки. В старшем школьном звене имитационные, ролевые игры так описывал игры в своих работах М.Н. Скаткин, он так же относит к учебным играм игры-труд, связанную с конструированиями, моделированием занимательным опытом. Значение игры невозможно оценить и исчерпать ее возможности. Главный феномен её в том, что, являясь отдыхом, развлечением, она может плавно уйти в обучение, в терапию, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде и творчестве.

Место игр на уроке и отводимое игре время зависят от ряда факторов подготовки учащихся, изучаемого материала, целей и условий урока и т.д. Например, если игра используется в качестве тренировочного упражнения при первичном закреплении, то ей можно отвести 20-25 минут урока. В дальнейшем та же игра может проводиться повторением уже пройденного материала. Одна и та же игра может быть использована на различных этапах урока. Практически любая игра познавательна. Игры способствуют обогащению интеллекта, в них можно найти информацию о окружающим нас мире и любая игра ориентирована на развитие интеллекта учащихся.

Использование диалога в построении урока

Технология учебного диалога – это одна из главных технологий личностно-ориентированного образования.

Диалог – это особая среда, в которой учащиеся чувствуют себя раскрепощено и комфортно. В дружественной, принимающей атмосфере учащиеся обогащают друг друга новыми мыслями, раскрывают свой творческий потенциал, личностно развиваются.

Диалог на уроке – это особая коммуникативная атмосфера, которая помогает ученику развивать интеллектуальные и эмоциональные свойства личности. Усвоение нового материала при этом происходит, не только вследствие запоминания, но и потому что в ходе общения затрагиваются личностные смыслы.

Целью диалога является формирование межличностного взаимодействия, представляющего собой близкую к естественной жизни ситуацию, в которой учащиеся забывают об условностях (урок, учитель, отметка), мешающих им проявить себя на личностном и межличностном уровнях.

Первое условие организации учебного диалога – это снятие факторов, охлаждающих и тормозящих общение педагога с детьми. Учитель-диалогист хочет и умеет общаться с ребенком, он восприимчив к чужому мнению, т. е. стремится не оценить, а услышать, понять и принять мнение ребенка. Во-вторых, педагог должен владеть технологией организации предметного диалога, в частности, формами побуждающего и подводящего диалога. Побуждающий диалог – это «экскаватор», который выкапывает проблему, вопрос, трудность, т.е. помогает сформулировать учебную задачу. В формулировании проблемы (учебной задачи) помогают такие приемы, как стимули-

рующие, проблемные, открытые вопросы, рефлексивные задачи, провокации, противоречия; ситуации риска..

Проблемы обучения и психического развития

Проблема обучения и развития всегда была одной из центральных для детской психологии, но решалась она по-разному, в зависимости от исходных представлений о сущности детского развития. Существует три основных подхода к решению этой проблемы.

1) Согласно Ж. Пиаже, психическое развитие – прежде всего развитие интеллекта как перехода от одних его стадий к другим. Сам интеллект – особый механизм адаптации ребенка к среде. В основе этого механизма лежат ассимиляция и аккомодация. Их равновесие является целью развития интеллекта, которое имеет собственные внутренние закономерности. Именно им должно быть подчинено обучение. Если интеллект у ребенка недостаточно развит, то с этим ничего поделать нельзя. Поэтому обучение может быть эффективным лишь тогда, когда оно следует за развитием (правда, оно порой может разве что сдвинуть его стадии чуть-чуть вниз). Но при этом следует иметь в виду, что у Ж. Пиаже речь идет только о такой форме обучения, которая была установлена и объяснена в классическом ассоцианизме.

2) Второй подход реализуется в бихевиоризме, где процессы обучения и развития практически отождествляются. Поскольку в этом направлении развитие ребенка сводится к приобретению и накоплению навыков, а обучение и есть процесс приобретения навыков, то эти два процесса идут параллельно. По Э. Торндайку, обучение – это процесс приобретения навыков. Такая форма обучения существует, а навыки – в широком их понимании – внутренне связаны с развитием психики, составляя в некотором смысле его базис, устоявшийся его итог.

3) Третий подход к решению этой проблемы связан с именем Л. С. Выготского. Согласно его представлениям, обучение не должно приспособливаться к развитию. Обучение должно учитывать достигнутый уровень развития, но не для того, чтобы на нем останавливаться, а для того, чтобы вести это развитие дальше, чтобы понять, каким должен быть следующий шаг. Поэтому обучение должно идти впереди развития, опережать его и вести за собой. Внутреннюю связь обучения и развития и ведущую роль обучения Л. С. Выготский отразил в понятии «зона ближайшего развития», суть которого состоит в следующем: то, что на прошлом этапе ребенок решает с помощью других людей, в следующий раз он решает самостоятельно. Только такое обучение можно считать хорошим, которое создает зону ближайшего развития и тем самым идет впереди него.

Основные линии психического развития в учебном процессе

Психическое развитие ребенка, как и его целостное личностное развитие, осуществляется одновременно по следующим линиями.

1. Познавательная сфера (становление интеллекта, развитие механизмов познания). Развитие интеллекта ребенка трактуется в отечественной психологии в общем контексте теории развития высших психических функций ВПФ (Выготский Л.С.). В теории подчеркивается социальная сущность человека и опосредованный характер его деятельности. Развитие ВПФ идет:

- от непосредственному к опосредованному;
- от общего нерасчлененного к дифференцированному, обобщенному (абстрактному) отражению действительности;
- от произвольного к произвольному.

В ходе интеллектуального развития ребенка происходят изменения и самих психических процессов. Они качественно меняются:

- от произвольных форм запоминания к произвольным;
- от наглядно-действенного мышления к отвлеченной и абстрактно-логической его форме, теоретическому мышлению.

2. Сфера психологической структуры и содержания деятельности (становление целей, мотивов и развитие их соотношения, освоение способов и средств деятельности).

3. Развитие личности (направленности, ценностных ориентаций, самосознания, самооценки, взаимодействия с социальной средой и др.). Личностное развитие соотносится с формированием его самосознания, образа «Я», с изменением мотивационно-потребностной сферы, направленности как системы отношений, развития личностной рефлексии, механизма самооценивания (самооценки). Все стороны личностного развития характеризуются внутренней противоречивостью, неоднородностью.

Уровни психического (умственного) развития

Л.С. Выготский сформулировал очень важное для педагогической психологии положение о двух уровнях умственного развития ребенка: это уровень *актуального развития* (наличный уровень подготовленности, характеризующийся уровнем интеллектуального развития, определяемым с помощью задач, которые ученик может выполнить самостоятельно) и уровень, определяющий *зону его ближайшего развития*. Этот второй уровень психического развития достигается ребенком в сотрудничестве со взрослым, не путем прямого подражания его действиям, а решением задач, находящихся в зоне его интеллектуальных возможностей.

Понятия УАР и ЗБР введены Л.С.Выготским, показавшим, что реальные отношения умственного развития к возможностям обучения могут быть выявлены с помощью определения уровня актуального развития и зоны ближайшего развития; обучение, «ведет» за собой развитие; и только то обучение действительно, которое «забегает вперед» развития. Положение о зоне ближайшего развития легло в основу концепции о соотношении обучения и умственного развития ребенка в отечественной возрастной и педагогической психологии.

4 Обучаемость: виды, уровни, этапы, проявления

Обучаемость – индивидуальные показатели скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения. Обучаемость в широком смысле слова – это восприимчивость, готовность, открытость школьника к переходу на новые уровни развития.

Выделяют следующие виды обучаемости:

- 1) обучаемость к способам предметной деятельности;
- 2) обучаемость к усвоению способов межличностного взаимодействия в ходе учения.

Различают также общую обучаемость как способность усвоения любого материала и специальную обучаемость как способность усвоения отдельных видов материала (различных наук, учебных предметов, видов практической деятельности). Первая является показателем общей, а вторая – специальной одаренности индивида.

Уровни обучаемости:

- обучаемость как восприимчивость к приобретению новых знаний;
- обучаемость как восприимчивость к усвоению новых способов учебной деятельности;
- обучаемость как восприимчивость к усвоению обобщенных способов рациональной организации своего учебного труда;
- готовность к переходу на новые уровни умственного развития.

Этапы обучаемости:

- 1) готовность к переходу к новым уровням учения с опорой на развернутую помощь учителя;
- 2) готовность к переходу на новые уровни с опорой на незначительную помощь учителя;
- 3) готовность к самостоятельному, в том числе и по своей инициативе, переходу на новые уровни учения и развития.

Проявления, показатели обучаемости: активность ориентировки в новых условиях, интеллектуальная инициатива, восприимчивость к помощи другого человека при выполнении трудного для ученика задания, способность школьника к последующему самостоятельному решению аналогичных задач (перенос), темп продвижения ученика.

В основе обучаемости лежит уровень развития познавательных процессов (восприятия, воображения, памяти, мышления, внимания, речи), мотивационно-волевой и эмоциональных сфер личности, а также развитие производных от них компонентов учебной деятельности (уяснение содержания учебного материала из прямых и косвенных объяснений и овладение материалом до степени активного применения).

Общая и специальная обучаемость

Обучаемость – система свойств личности и деятельности школьника, которая эмпирически характеризует его возможности в усвоении учебной программы – знаний, понятий, навыков и пр. Различают *общую обучаемость* как способность усвоения любого материала и *специальную обучаемость* как способность усвоения отдельных видов материала (различных наук, искусств, видов деятельности). Первая является показателем общей, а вторая – специальной одаренности индивида. Обучаемость как способность к учению и освоению отличается от способности к самостоятельному познанию и не может быть полностью оценена одними показателями его развития.

Это общая характеристика психического развития, позволяющая достичь более высокого уровня в формировании обобщенных принципов действия и способов действия. Кроме того, обучаемость свидетельствует и о специфических способностях: если она более развита у конкретного школьника, тот быстрее, в большем объеме, прочнее и гибче усвоит специфичную информацию. Обучаемость характеризуют:

- психофизиологические процессы (возбуждение и торможение, их соотношение, работоспособность, скорость реакций, темп и ритм деятельности);
- сенсорные и перцептивные процессы (схватывающий или детализирующий тип восприятия, избирательность восприятия, чувствительность, особенности развития слухового или зрительного ощущения);
- мнемическая функция (использование приемов запоминания, включение деятельности в запоминание, установка на долговременное и прочное запоминание, активное использование типа запоминания и др.);
- опора на гибкость мышления;
- скорость мышления;
- саморегуляция устойчивости, распределения внимания и др.

Обучаемость определяется не только уровнем развития познания активного (тем, что субъект может познать и усвоить самостоятельно), но и уровнем познания «рецептивного» (тем, что субъект может познать и усвоить с помощью другого человека, владеющего знаниями и умениями).

Вопросы для самопроверки:

- Что такое «учебное исследование»?
- Какова цель учебного исследования?
- Чем определяется обучаемость?
- Что характеризует обучаемость?
- В чем сущность проблемы обучения и развития?

Задания для самостоятельной работы

- 1 Составить глоссарий по теме лекции.
- 2 Написать реферат по предложенной тематике

Учебная литература:

Актуальные проблемы теории и практики современной психологии : учебное пособие для

бакалавриата и магистратуры / Э. Л. Боднар [и др.] ; под общ. ред. Н. С. Минаевой. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 121 с. — (Серия : Университеты России). — ISBN 978-5-534-07822-0. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/1536CA83-26DC-4899-AE66-D5302EF6C127

Сарычев, С. В. Педагогическая психология : учебное пособие для вузов / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 228 с. — (Серия : Университеты России). — ISBN 978-5-534-01697-0. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/B1A561C7-966E-4E9A-A697-7719EB1763BB.

Симановский, А. Э. Педагогическая психология : учебное пособие для бакалавриата и специалитета / А. Э. Симановский. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 203 с. — (Серия : Бакалавр и специалист). — ISBN 978-5-534-06004-1. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/28A831BB-D73C-44D3-A639-9D91E0513C5B.

Сорокоумова, Е. А. Педагогическая психология : учебное пособие для академического бакалавриата / Е. А. Сорокоумова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 175 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-534-04566-6. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/E0D20457-40A3-4C02-AB8B-7AA8FF94CCDD.

Тема 7. Знания и умения как результат процесса учения.

Цель: дать анализ результатам учения

План лекции

1. Соотношение понятий: знание, умение, навык
2. Основные формы усвоения

1. Соотношение понятий: знание, умение, навык

Под *знаниями* в обучении понимают основные закономерности предметной области, позволяющие человеку решать конкретные производственные, научные и другие задачи, т.е. факты, понятия, суждения, образы, взаимосвязи, оценки, правила, алгоритмы, эвристики, а также стратегии принятия решений в этой области.

Знания – это элементы информации, связанные между собой и с внешним миром.

Знания:

- хранятся (запоминаются);
- воспроизводятся;
- проверяются;
- обновляются, в том числе переструктурируются;
- преобразуются;
- интерпретируются.

Под *умением*, в свою очередь, понимают освоенный человеком *способ выполнения действия*, обеспеченный некоторой совокупностью знаний. Умение выражается в способности осознанно применить знания на практике.

Умения:

- применяются;
- преобразуются для обеспечения гибкости или приспособления к изменившимся условиям;
- обобщаются;
- пересматриваются.

Что касается навыков, то *навыки* – это автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения. Навык возникает как сознательно автоматизируемое действие и затем функционирует как автоматизированный способ его выполнения. То, что данное действие стало навыком, означает, что индивид в результате упражнения приобрел возможность осуществлять данную операцию, не делая ее выполнение своей сознательной целью.

Знания можно анализировать на трех уровнях организации учебной деятельности: мета-, макро- и микроуровнях:

Метауровень анализа предполагает рассмотрение структуры учения как отдельного момента

деятельности вообще. Этот подход выделяет в ее структуре такие универсальные составляющие психологического строения любой деятельности, как мотивационный, организационный, информационный, исполнительский и оценочного компонента, и компонент контроля.

Макроуровневый подход ориентирован на выделение в структуре учебной деятельности таких основных составляющих, которые определяют психологическую специфику осуществления именно этого вида деятельности в отличие от других. По мнению И.И. Ильева – макроструктура учебной деятельности предполагает наличие двух основных компонентов – осознание (уяснение) содержания учебного материала и усвоение его. Все известные на сегодняшний день теоретические модели обучения используют для описания его макрокомпонентов сроки, близкие к приведенным.

Микроуровень анализа составляют действия и операции, благодаря которым индивид выясняет и отрабатывает содержание обучения. Их можно объединить в две группы: К первой группе следует отнести познавательные действия эмпирического и теоретического уровней и операции, которые их составляют. Ко второй группе относят действия обработки и усваивания материала, которые обеспечивают переход от выяснения его до овладения им, то есть обеспечивают способность воспроизводить и применять материал как в деятельности учения, так и в широкой социальной практике.

Сравнительный анализ эмпирического и теоретического знания

Различают два уровня научного познания: эмпирический и теоретический.

Эмпирический уровень научного познания характеризуется непосредственным исследованием реально существующих, чувственно воспринимаемых объектов. Особая роль эмпирии в науке заключается в том, что только на этом уровне исследования мы имеем дело с непосредственным взаимодействием человека с изучаемыми природными или социальными объектами. Здесь преобладает живое созерцание (чувственное познание), рациональный момент и его формы (суждения, понятия и др.) здесь присутствуют, но имеют подчиненное значение. Поэтому исследуемый объект отражается преимущественно со стороны своих внешних связей и проявлений, доступных живому созерцанию и выражающих внутренние отношения. На этом уровне осуществляется процесс накопления информации об исследуемых объектах, явлениях путем проведения наблюдений, выполнения разнообразных измерений, постановки экспериментов. Здесь производится также первичная систематизация получаемых фактических данных в виде таблиц, схем, графиков и т. п. Кроме того, уже на втором уровне научного познания – как следствие обобщения научных фактов – возможно формулирование некоторых эмпирических закономерностей.

Теоретический уровень научного познания характеризуется преобладанием рационального момента – понятий, теорий, законов и других форм и «мыслительных операций». Отсутствие непосредственного практического взаимодействия с объектами обуславливает ту особенность, что объект на данном уровне научного познания может изучаться только опосредованно, в мысленном эксперименте, но не в реальном. Однако живое созерцание здесь не устраняется, а становится подчиненным (но очень важным) аспектом познавательного процесса.

Психолого-педагогический анализ знаний включает в себя три категории:

1) Предметная (специальная) составляющая. Это закономерности, факты и методы конкретной (частной) науки.

2) Логическая составляющая. Это логические операции и приемы логического мышления, которые, как правило, жестко не привязаны к данной предметной области и могут быть одинаковы при решении разных видов задач.

3) Психологическая составляющая. Умение планировать свою деятельность, контролировать ее ход, вносить при необходимости в нее коррективы и оценивать конечный результат с точки зрения его соответствия поставленной задаче.

Различные виды знания образуют определенную иерархическую структуру в которой наблюдается их взаимосвязь. Наиболее развитой формой организации знания является теория, дающая целостное представление о закономерностях и существенных связях определенной области действительности. Из теории формируется гипотеза – положение, выдвигаемое в качестве предварительного условного объяснения некоторого явления или группы явлений; предположение о су-

существовании некоторого явления. Гипотеза формирует объяснение, т.е. обоснование наличия у предметов присущих им свойств, структуры, функций, связей через выявление и указание обуславливающих их закономерных факторов. После формируется доказательство, что является рассуждением, устанавливающим истинность какого-либо утверждения путем приведения других утверждений, истинность которых уже доказана. Следующим видом знаний является умозаключение – мыслительный процесс, в ходе которого из одного или нескольких суждений, называемых посылками, выводится новое суждение, называемое заключением или следствием. Затем образуется суждение – мысль, выражаемая повествовательным предложением и являющаяся истинной или ложной и наконец единицей знания, является понятие – мысль, фиксирующая признаки отображаемых в ней предметов и явлений, позволяющая отличать эти предметы и явления от смежных с ними.

Параметры знаний

Дидакт И.Я. Лернер выделяет следующие параметры знаний: полноту, глубину, систематичность, системность, оперативность, гибкость, конкретность, обобщённость, развёрнутость, свёрнутость, осознанность, прочность.

В идеале молодому поколению должен быть передан весь объём имеющихся знаний, но так как это невозможно, а в отношении каждого учащихся и подавно невыполнимо, то школьная программа предусматривает определённый минимально необходимый объём знаний об изучаемых объектах. Этот объём и характеризует полноту знаний, измеряемую количеством программных знаний об изучаемом объекте. Совокупность осознанных учащихся существенных связей между соотносимыми знаниями характеризует глубину знаний - другое их качество. Систематичность знаний характеризуется осознанием состава некоторой совокупности знаний, их иерархии и последовательности, т.е. осознанием одних знаний как базовых для других, но при определённом, заданном угле зрения на эту совокупность. Оперативность - качество, характеризующее число ситуаций, в которых учащийся может заведомо применить то или иное знание, или числом способов, которыми он может это знание применить. Гибкость знаний личности проявляется в готовности человека к самостоятельному нахождению способа применения знаний при изменении ситуации или различных способов в одной и той же ситуации. Свёрнутость и развёрнутость знаний состоят в способности личности, с одной стороны, выразить знание компактно, но так, чтобы оно представляло видимый результат уплотнения некоторой совокупности знаний, а с другой - раскрыть систему шагов, ведущую к сжатию, свёртыванию знаний. Осознанность знаний личностью выражается в понимании их связей и путей их получения, в умении их доказывать, в понимании принципа действия связей и механизма их становления. Прочность состоит в устойчивой фиксации в памяти системы существенных знаний и способов их применения или в готовности вывести необходимые знания, основываясь на других опорных знаниях.

Как правило выделяют следующие виды усвоения знаний:

1) Житейское – строится на здравом смысле (Носит эмпирический характер. Базируется на здравом смысле и обыденном сознании. Является важнейшей ориентировочной основой повседневного поведения людей, их взаимоотношений между собой и с природой. Сводится к констатации фактов и их описанию)

2) Практическое – строится на действиях, овладении вещами, преобразовании мира

3) Художественное – строится на образе (Целостное отображение мира и человека в нем.

Строится на образе, а не на понятии)

4) Научное – строится на понятиях (Понимание действительности в ее прошлом, настоящем и будущем, достоверное обобщение фактов. Осуществляет предвидение различных явлений. Реальность облекается в форму отвлеченных понятий и категорий, общих принципов и законов, которые зачастую приобретают крайне абстрактные формы)

5) Рациональное – отражение реальности в логических понятиях, строится на рациональном мышлении

6) Иррациональное – отражение реальности в эмоциях, страстях, переживаниях, интуиции, воле, аномальных и парадоксальных явлениях; не подчиняется законам логики и науки.

7) Личностное (неявное) – зависит от способностей субъекта и от особенностей его интел-

лектуальной деятельности

Что касается этапов или уровней усвоения знаний, то выделяют:

0. (нулевой) уровень. *Понимание*. Характеризуется отсутствием у обучающегося опыта (знаний) в конкретном виде деятельности. Вместе с тем понимание свидетельствует о его способности к восприятию новой информации, т.е. о наличии обучаемости;

1. *Узнавание*. Обучающийся выполняет каждую операцию деятельности, опираясь на описание действия, подсказку, намек (репродуктивное действие);

2. *Воспроизведение*. Обучающийся самостоятельно воспроизводит и применяет информацию в ранее рассмотренных типовых ситуациях, при этом его деятельность является репродуктивной;

3. *Применение*. Способность обучающегося использовать приобретенные знания и умения в нетиповых ситуациях; в этом случае его действие рассматривается как продуктивное;

4. *Творчество*. Обучающийся, действуя в известной ему сфере деятельности, в непредвиденных ситуациях создает новые правила, алгоритмы действий, т.е. новую информацию; такие продуктивные действия считаются настоящим творчеством.

2. Основные формы усвоения

В отечественной психологии принято трактовать формы усвоения, исходя из культурно-исторической концепции Л. С. Выготского. Утверждается, что эти формы складывались исторически, а впоследствии были закреплены в культурно-образовательных традициях. При их выделении за основу берется «теория ведущих видов деятельности» (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин). Значение того или иного вида деятельности для индивида определяется ее содержанием и зависит от того, какие стороны действительности человек открывает для себя и усваивает в процессе выполнения.

В. П. Зинченко и Б. Г. Мещеряков утверждают, что на основе современных данных о развитии психики человека в онтогенезе можно выделить следующие виды ведущей деятельности:

1) непосредственное общение младенца с взрослыми;

2) предметно-манипулятивная деятельность, характерная для раннего детства (в процессе ее выполнения ребенок усваивает исторически сложившиеся способы действий с определенными предметами);

3) сюжетно-ролевая игра, характерная для дошкольного возраста;

4) учебная деятельность младших школьников.

Ряд современных исследователей весьма серьезно и аргументированно критикуют «теорию ведущих видов деятельности». Рассмотрение этих вопросов выходит за рамки обсуждения проблемы усвоения. Однако факторы усвоения нового опыта индивидом могут быть рассмотрены и самостоятельно, вне рассуждений о существовании или отсутствии ведущих видов деятельности.

К этим факторам можно отнести:

1) взаимодействие индивида с предметным миром;

2) взаимодействие индивида с социумом;

3) игру;

4) учение и другие виды деятельности.

Причем содержание каждого фактора усвоения в данном случае следует трактовать максимально широко. При этом усвоение, протекающее в рамках каждого из выделенных факторов, отличается от других и по содержанию, и по форме. Таким образом, о формах усвоения можно говорить и с данных позиций.

Основные компоненты усвоения

Н. Д. Левитов выделил следующие компоненты усвоения:

1. *Положительное отношение учащихся*. Оно выражается в их внимании, интересе к содержанию урока. Переживаемое на уроке положительное эмоциональное состояние способствует разгрузке произвольного внимания, что снижает утомление учеников.

2. *Процесс непосредственного чувственного ознакомления с материалом*. В этом компоненте усвоения важную роль играют наглядность самого материала и наблюдательность обучающихся. Многое зависит и от того, как учитель преподнесет материал, как будет его излагать, подчеркивать голосом важнейшие вопросы, указывать учащимся на то, что необходимо записать, нари-

совать, начертить.

3. *Мышление как процесс активной переработки полученного материала.* При логическом разборе изученного материала происходят осмысление и понимание всех связей и отношений, новый материал включается в уже имеющийся у обучающегося опыт.

4. *Процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации.* Многочисленные исследования в этой области показывают, что эффективность данных процессов зависит от установки на условия запоминания (время, цель, характер использования в практике) и включенности учащегося в активную собственную деятельность.

Формы понимания

А. Брудный различал *три поля понимания*, в рамках которых реализуется три различных способа понимать (т.е. формы понимания).

В *первом поле*: «что есть, то и доказано». По его словам – это мир фактов, обладающих достоинством непосредственной действительности, о котором некогда было сказано, что «факты – упрямая вещь». В то же время из-за того, что реальность дана человеку фрагментарно, и она изменчива, понимание требует постоянной достройки в уме «видимого» мира.

Таким образом, первое поле понимания зачастую начинает пересекаться со *вторым полем*, в котором «что доказано, то и есть». Второе поле – это мир доказательных суждений, геометрических теорем и логических задач.

Третье поле – это поле не изолированных значений, а их сложных переплетений – текстов. Латинское *textus* собственно и значило «связь», «соединение» или «ткань». Под текстом подразумевается связная, компактная, воспроизводимая последовательность знаков или образов, развернутая по стреле времени, выражающая некоторое содержание и обладающая смыслом, в принципе доступным пониманию. Под это определение подпадают разнообразные повествовательные тексты.

Существуют различные виды обработки и освоения знаний, основные из них:

Восприятие учащимися изучаемого материала. Овладение изучаемым материалом начинается с его восприятия. Сущность этого познавательного действия состоит в том, что учащиеся с помощью органов чувств, т.е. слуховых, зрительных, осязательных и обонятельных ощущений, воспринимают внешние свойства, особенности и признаки изучаемых предметов и явлений.

Осмысление изучаемого материала. Деятельность учащихся по осмыслению изучаемого материала и формированию научных понятий означает работу мысли. Процесс осмысления изучаемого материала, т.е. мыслительной деятельности по раскрытию сущности познаваемых предметов и явлений и образованию теоретических понятий, отличается большой сложностью.

Для овладения изучаемым материалом существенное значение имеет способ запоминания. Как известно, запоминание бывает *концентрированным*, которое осуществляется в один присест, и *рассредоточенным*, когда усвоение изучаемого материала осуществляется в несколько приемов и рассредоточивается во времени. При концентрированном запоминании знания переходят в оперативную, кратковременную память и быстро забываются. Рассредоточенное запоминание способствует переводу знаний в память долговременную. Вот почему в процессе обучения необходимо рекомендовать учащимся пользоваться приемами рассредоточенного запоминания.

Применение усвоенных знаний на практике. Существенным компонентом познавательной деятельности в процессе обучения является применение усваиваемых знаний на практике, развитие творческих способностей учащихся. Естественно, что как умения и навыки, так и творческие способности формируются и развиваются в процессе организации многократных упражнений.

Вопросы для самопроверки:

- Какие параметры знаний выделяет И.Я. Лернер?
- Какие этапы или уровни усвоения знаний выделяют специалисты?
- Чем определяется обучаемость?
- Что является существенным компонентом познавательной деятельности в процессе обучения?
- При каком разборе изученного материала происходят осмысление и понимание всех связей и отношений, новый материал включается в уже имеющийся у обучающегося опыт.?

Задания для самостоятельной работы

- 1 Написать реферат по предложенной тематике
- 2 Составить тестовые задания по теме лекции

Учебная литература:

Сарычев, С. В. Педагогическая психология : учебное пособие для вузов / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 228 с. — (Серия : Университеты России). — ISBN 978-5-534-01697-0. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/B1A561C7-966E-4E9A-A697-7719EB1763BB.

Симановский, А. Э. Педагогическая психология : учебное пособие для бакалавриата и специалитета / А. Э. Симановский. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 203 с. — (Серия : Бакалавр и специалист). — ISBN 978-5-534-06004-1. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/28A831BB-D73C-44D3-A639-9D91E0513C5B.

Сорокоумова, Е. А. Педагогическая психология : учебное пособие для академического бакалавриата / Е. А. Сорокоумова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 175 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-534-04566-6. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/E0D20457-40A3-4C02-AB8B-7AA8FF94CCDD.

Тема 8. Учебно-педагогическое сотрудничество в образовательном процессе

Цель: дать представление об учебно-педагогическом сотрудничестве в образовательном процессе

План лекции

1. Общая характеристика взаимодействия
2. Учебно-педагогическое сотрудничество как взаимодействие
3. Стиль педагогической деятельности

1. Общая характеристика взаимодействия

Взаимодействие – это процесс непосредственного или опосредованного влияния объектов (субъектов) друг на друга, порождающий взаимную обусловленность и связь.

Именно причинная обусловленность составляет главную особенность взаимодействия, когда каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны, что определяет развитие объектов и их структур.

Если при взаимодействии обнаруживается противоречие, то оно выступает источником самодвижения и саморазвития явлений и процессов.

Во взаимодействии реализуется отношение человека к другому человеку как к субъекту, у которого есть свой собственный мир. Взаимодействие человека с человеком в обществе – это взаимодействие их внутренних миров, обмен мыслями, идеями, образами, влияние на цели и потребности, воздействие на оценки другого индивида, его эмоциональное состояние.

Под взаимодействием в социальной психологии, кроме того, обычно понимается не только влияние людей друг на друга, но и непосредственная организация их совместных действий, позволяющая группе реализовать общую для ее членов деятельность. Само взаимодействие в этом случае выступает как систематическое, постоянное осуществление действий, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны других людей.

Совместная жизнь и деятельность в отличие от индивидуальной имеет вместе с тем более жесткие ограничения любых проявлений активности – пассивности индивидов. Это вынуждает людей строить и согласовывать образы «Я – Он», «Мы – Они», координировать усилия между ними. В ходе реального взаимодействия формируются также адекватные представления человека о себе, других людях, их группах. Взаимодействие людей выступает ведущим фактором в регуляции их самооценок и поведения в обществе.

Взаимодействие субъектов образовательного процесса или педагогическое взаимодействие представляет собой преднамеренный контакт и обучаемых, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях. Педагогическое взаимодействие со-

ставляет сущностную характеристику *педагогического процесса*, который является специально организованным взаимодействием педагогов и обучаемых, по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение как потребностей общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии.

Различают следующие *виды педагогических взаимодействий*: собственно-педагогические (отношения воспитателей и воспитанников); *взаимные* (отношения со взрослыми и сверстниками); *предметные* (отношения воспитанников с предметами материальной культуры); *самоотношения* (отношения к самому себе).

При оптимальном педагогическом общении выделяют следующие основные функции взаимодействия, обучающего и обучаемого:

Целостную структуру взаимодействия студентов и преподавателей образуют субъект-объектные и субъект-субъектные отношения. Первый тип взаимоотношений («субъект объект») характеризует отношение студента к изучаемой им дисциплине, второй тип («субъект – субъект») – к другим студентам. В системе данных отношений важна взаимосвязь между всеми ее компонентами, такими, как отношение студентов к целям и содержанию обучения; отношения студентов между собой и к преподавателям; условия, в которых протекает учебный процесс.

2 Учебно-педагогическое сотрудничество как взаимодействие

Учебно-педагогическое сотрудничество – это многостороннее взаимодействие внутри учебной группы и взаимодействие учителя с группой. Сотрудничество как совместная деятельность, как организационная система взаимодействующих субъектов характеризуется: 1) пространственным и временным соприсутствием, 2) единством цели, 3) организацией и управлением деятельностью, 4) разделением функций, действий, операций, 5) наличием позитивных межличностных отношений.

Учебно-педагогическое сотрудничество в учебном процессе представляет собой разветвленную сеть взаимодействий по следующим четырем линиям:

1) учитель – ученик (ученики), 2) ученик – ученик в парах (диадах) и в тройках (триадах), 3) общегрупповое взаимодействие учеников во всем учебном коллективе, и 4) учитель – учительский коллектив. Г.А. Цукерман добавляет еще одну важную генетически производную от всех других линий – сотрудничество ученика «с самим собой» (а может быть, это справедливо и для учителя).

При анализе сотрудничества необходимо отметить, во-первых, что линия учитель – ученик(и), как правило, дополняется взаимодействием по линии ученик + ученик, что обуславливается самим групповым характером учебной деятельности. Во-вторых, основные исследования направлены на изучение влияния сотрудничества на личностное развитие обучающегося (обучающихся), на эффективность его (их) учебной деятельности. В результате убедительно показано, что учебное сотрудничество ученик – ученик как организационная форма обучения предоставляет значительные резервы не только для повышения эффективности обучения конкретному учебному предмету, но и для развития, формирования личности учащегося. Сотрудничество обучающегося с разными субъектами учебного процесса характеризуется особенностями его содержания, структуры, что необходимо учитывать при его организации.

Влияние сотрудничества на учебную деятельность и обучающихся

подавляющее большинство исследований сравнительной эффективности разных форм организации учебного процесса (фронтальная, индивидуальная, соперничество, сотрудничество) свидетельствует о положительном влиянии специально организованного учебного процесса в форме сотрудничества на деятельность его участников.

Доказано, что по сравнению с индивидуальной работой по схеме «учитель – ученик» внутригрупповое сотрудничество в решении тех же задач повышает его эффективность не менее, чем на 10%. Исследования показали также неоднозначность решения вопроса однородности (гомогенности) или разнородности (гетерогенности) состава сотрудничающей группы и преимущества организации внутригруппового сотрудничества по диадному, триадному или общегрупповому принципу. Однако, по данным многих исследований, триада продуктивнее диады (Л.В. Путляева, Р.Т. Сверчкова, Я.А. Гольдштейн) и общегруппового (7-12 человек) взаимодействия (Я.А. Гольд-

штейн), хотя коллективообразующие преимущества группы трудно переоценить (Л.А. Карпенко). Но в любом варианте организации сотрудничества оно эффективнее индивидуальной работы.

Характеризуя преимущества триады, Л.В. Путляева и Р.Т. Сверчкова отмечают большую коллегиальность, большую аргументированность (за счет большего, чем в диаде, количества возникающих мыслей), большую контактность и лабильность группы. Существенно, что появление в системе общения третьего лица придает ей новое качество – рефлексивность. Отмеченные преимущества триады важно учитывать при организации образовательного процесса, ибо в практике обучения все еще наиболее распространены индивидуальные и диадные (работа в парах) формы работы при фоновой, часто не точно управляемой, фронтальной работе класса.

Организация общегруппового сотрудничества представляет, конечно, еще большие (по сравнению с триадной организацией) трудности, но именно она может подготовить формирование группы как совокупного коллективного субъекта для равно-партнерского сотрудничества с учителем, где формируется коллективная деятельность. При этом принцип коллективной деятельности реализуется в трех планах: установкой обучающихся на коллективное творчество, активным участием каждого учащегося в решении поставленной задачи и выбором каждым учащимся личностно-значимого предмета деятельности в смысле знания средств обозначения этого предмета, способов его выражения и его предпочтения, что обеспечивает индивидуализацию учебного процесса.

3 Стиль педагогической деятельности

Педагогическая деятельность учителя (преподавателя), как и любая другая деятельность, характеризуется определенным стилем. В широком смысле слова *стиль деятельности* – устойчивая система способов, приемов, проявляющаяся в разных условиях ее осуществления. Стиль деятельности обуславливается спецификой самой деятельности, индивидуально-психологическими особенностями ее субъекта (И.В. Страхов, Н.Д. Левитов, В.С. Мерлин, Е.А. Климов и др.).

В собственно психологическом, узком смысле индивидуальный стиль деятельности – это обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности, индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности». В этом определении особенно подчеркивается, что это «индивидуальное своеобразное сочетание приемов и способов, обеспечивающее наилучшее выполнение деятельности» (В.С. Мерлин). Стиль деятельности включает ее операциональный состав, умения и навыки (В.Э. Чудновский), выявляя способности самого объекта и определяясь его индивидуально-психологическими и личностными особенностями.

Стиль деятельности связан со стилем саморегуляции. Оба рассматриваются как две взаимосвязанные стороны целостного *индивидуального стиля активности, деятельности* человека (В.И. Моросанова, Г.А. Борулава). В последнее десятилетие в это образование включается понятие когнитивного стиля, определяющего особенности познавательной деятельности и характеризующегося полнезависимостью, дифференциацией, аналитичностью. В настоящее время понятие «стиль» трактуется в очень широком контексте, как стиль поведения, стиль деятельности, стиль руководства (лидерства), стиль общения, когнитивный стиль и т.д.

Как подчеркивает Г.М. Андреева, определенные К. Левиным стили поведения относились прежде всего к типу принятия решения руководителями. Были обозначены три стили руководства: авторитарный, демократический и попустительский. В последующих исследованиях были введены такие его определения, как директивный, коллегиальный и разрешительный. Однако применительно к деятельности (поведению), взаимодействию, общению чаще всего используются обозначения, предложенные К. Левиным.

Стили педагогической деятельности прежде всего подразделяются на три общих, рассмотренных выше вида: авторитарный, демократический и либерально-попустительский, наполняясь в то же время собственно «педагогическим» содержанием. Приведем их описание, данное А.К. Марковой.

Авторитарный стиль. Ученик рассматривается как объект педагогического воздействия, а

не равноправный партнер. Учитель единолично решает, принимает решения, устанавливает жесткий контроль за выполнением предъявляемых им требований, использует свои права без учета ситуации и мнений учащихся, не обосновывает свои действия перед учащимися. Вследствие этого учащиеся теряют активность или осуществляют ее только при ведущей роли учителя, обнаруживают низкую самооценку, агрессивность. При авторитарном стиле силы учеников направлены на психологическую самозащиту, а не на усвоение знаний и собственное развитие. Главными методами воздействия такого учителя являются приказ, поучение. Для учителя характерны низкая удовлетворенность профессией и профессиональная неустойчивость. Учителя с этим стилем руководства главное внимание обращают на методическую культуру, в педагогическом коллективе часто лидируют.

Демократический стиль. Ученик рассматривается как равноправный партнер в общении, коллега в совместном поиске знаний. Учитель привлекает учеников к принятию решений, учитывает их мнения, поощряет самостоятельность суждений, учитывает не только успеваемость, но и личностные качества учеников. Методами воздействия являются побуждение к действию, совет, просьба. У учителей с демократическим стилем руководства школьники чаще испытывают состояния спокойной удовлетворенности, высокой самооценки. Учителя с этим стилем больше обращают внимание на свои психологические умения. Для таких учителей характерны большая профессиональная устойчивость, удовлетворенность своей профессией.

Либеральный стиль. Учитель уходит от принятия решений, передавая инициативу ученикам, коллегам. Организацию и контроль деятельности учащихся осуществляет без системы, проявляет нерешительность, колебания. В классе неустойчивый микроклимат, скрытые конфликты».

Каждый из этих стилей, выявляя отношение к партнеру взаимодействия, определяет его характер: от подчинения – к партнерству – к отсутствию направленного воздействия. Существенно, что каждый из этих стилей предполагает доминирование либо монологической, либо диалогической формы общения. Более детализированная по характеру включенности в деятельность педагога общения дифференциация стилей предложена В.А. Кан-Каликом:

1) стиль увлеченности педагога совместной с учащимися творческой деятельностью, что является выражением отношения учителя к своему делу, к своей профессии;

2) стиль дружеского расположения, который служит общим фоном и предпосылкой успешности взаимодействия учителя с классом. В.А. Кан-Калик обращает внимание на опасность перехода дружеского расположения в фамильярность, панибратство, что может пагубно сказаться на педагогической деятельности в целом.

3) стиль общения – дистанция, являющаяся выражением авторитарного стиля, который, благоприятно сказываясь на внешних показателях дисциплины, организованности обучающихся, может привести к личностным изменениям – конформизму, фрустрации, неадекватности самооценки, снижению уровня притязаний и т.д.;

4) стиль общения – утраченное и заигрывание, что свидетельствует о профессиональном несовершенстве педагога.

На основе анализа доминирования каждого из приведенных стилей в поведении (деятельности) учителя В.А. Кан-Калик рассматривает восемь моделей.

Наиболее полное собственно деятельностное представление о стилях педагогической деятельности предложено А.К. Марковой, А.Я. Никоновой. Как отмечают эти авторы, в основу различения стиля в труде учителя были положены следующие основания: содержательные характеристики стиля (преимущественная ориентация учителя на процесс или результат своего труда, развертывание учителем ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде); динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.); результативность (уровень знаний и навыков учеников, а также интерес учеников к предмету). На этой основе авторами выделены четыре типа индивидуальных стилей, характеризующих современного учителя:

Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС). Учителя с ЭИС отличает преимущественная ориентация на процесс обучения. Объяснение нового материала такой учитель строит логично, интересно, однако в процессе объяснения у него часто отсутствует обратная связь с ученика-

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

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

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

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

Приведенное описание стилей преподавательской обучающей деятельности можно рассматривать как некоторую ее модель, отражающую специфику субъекта этой деятельности.

Вопросы для самопроверки:

- Какая дифференциация стилей предложена В.А. Кан-Каликом?
- Что такое «индивидуальный стиль деятельности»?
- При каком стиле деятельности учитель уходит от принятия решений, передавая инициативу ученикам, коллегам?
- Учитель какого стиля проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности?
- Для учителя какого стиля характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса?

Задания для самостоятельной работы

- 1 Написать реферат по предложенной тематике
- 2 Составить кроссворд по теме лекции

Учебная литература:

Сарычев, С. В. Педагогическая психология : учебное пособие для вузов / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 228 с. — (Серия : Университеты России). — ISBN 978-5-534-01697-0. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/B1A561C7-966E-4E9A-A697-7719EB1763BB.

Симановский, А. Э. Педагогическая психология : учебное пособие для бакалавриата и специалитета / А. Э. Симановский. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 203 с. — (Серия : Бакалавр и специалист). — ISBN 978-5-534-06004-1. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/28A831BB-D73C-44D3-A639-9D91E0513C5B.

Сорокоумова, Е. А. Педагогическая психология : учебное пособие для академического бакалавриата / Е. А. Сорокоумова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 175 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-534-04566-6. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/E0D20457-40A3-4C02-AB8B-7AA8FF94CCDD.

Тема 9. Учебная мотивация

Цель: изучить учебную мотивацию как психологическую категорию

План лекции

1. Учебная мотивация: понятие, структура
2. Системная организация учебной мотивации
3. Отношение к учению в мотивационной сфере

1. Учебная мотивация: понятие, структура

Мотивация является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии. Ее значимость для разработки современной психологии связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения. Ответ на вопрос, что побуждает человека к деятельности, каков мотив, ради чего он ее осуществляет, есть основа ее адекватной интерпретации. В самом общем плане мотив – это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия, включенного в определяемую этим мотивом деятельность.

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, м. Аргайл, В.Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, К. Левин, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов, А. Маслоу, Ж. Нюттен, С.Л. Рубинштейн, З. Фрейд, П. Фресс, В.Э. Чудновский, П.М. Якобсон и др.). Существенно подчеркнуть, что основным методологическим принципом, определяющим исследования мотивационной сферы в отечественной психологии, является положение о единстве динамической (энергетической) и содержательно-смысловой сторон мотивации. Активная разработка этого принципа связана с исследованием таких проблем, как система отношений человека (В.Н. Мясищев), соотношение смысла и значения (А.Н. Леонтьев), интеграция побуждений и их смысловой контекст (С.Л. Рубинштейн), направленность личности и динамика поведения (Л.И. Божович, В.Э. Чудновский), ориентировка в деятельности (П.Я. Гальперин) и т.д.

В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека – его поведения, деятельности. Высшим уровнем этой регуляции является сознательно-волевой. В.Г. Алексеев отмечает, что мотивационная система человека имеет, гораздо более сложное строение, чем простой ряд заданных мотивационных констант. Она описывается исключительно широкой сферой, включающей в себя и автоматически осуществляемые установки, и текущие актуальные стремления, и область идеального, которая в данный момент не является актуально действующей, но выполняет важную для человека функцию, давая ему ту смысловую перспективу дальнейшего развития его побуждения, без которой текущие забо-

ты повседневности теряют свое значение. Все это, с одной стороны, позволяет определять мотивацию как сложную, многоуровневую неоднородную систему побудителей, включающую в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д., а с другой – говорить о полимотивированности деятельности, поведения человека и о доминирующем мотиве в их структуре.

Структура мотивации

При изучении мотивации (В.Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, Б.И. Додонов, А. Маслоу, Е.К. Савонько) продуктивным является представление о ней как о сложной системе, в которую включены определенные иерархизированные структуры. При этом структура понимается как относительно устойчивое единство элементов, их отношений и целостности объекта, как инвариант системы. Анализ структуры мотивации позволил В. Г. Асееву выделить в ней: а) единство процессуальных и дискретных характеристик и б) двухмодальное, т.е. положительное и отрицательное основания ее составляющих.

Важно также положение исследователей о том, что структура мотивационной сферы – не застывшее, статическое, а развивающееся, изменяющееся в процессе жизнедеятельности образования.

Существенным для исследования структуры мотивации оказалось выделение Б.И. Додоновым ее четырех структурных компонентов: удовольствия от самой деятельности, значимости для личности непосредственного ее результата, «мотивирующей» силы вознаграждения за деятельность, принуждающего давления на личность. Первый структурный компонент условно назван «гедонической» составляющей мотивации, остальные три – ее целевыми составляющими. Вместе с тем первый и второй выявляют направленность, ориентацию на саму деятельность (ее процесс и результат), являясь внутренними по отношению к ней, а третий и четвертый фиксируют внешние (отрицательные и положительные по отношению к деятельности) факторы воздействия. Существенно также и то, что два последних, определяемых как награда и избегание наказания, являются, по Дж. Аткинсону, составляющими мотивации достижения.

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.

Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность;

Во-вторых, – организацией образовательного процесса;

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

В-четвертых, – субъектными особенностями педагога и прежде всего системой его отношений к ученику, к делу;

В-пятых, – спецификой учебного предмета.

2. Системная организация учебной мотивации

Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна. Она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Так, в работах Л.И. Божович и ее сотрудников, на материале исследования учебной деятельности школьников отмечалось, что она побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью ребенка занять определенную позицию в системе общественных отношений. При этом с возрастом происходит развитие взаимодействующих потребностей и мотивов, изменение ведущих доминирующих потребностей и их иерархизации. При анализе мотивации учебной деятельности необходимо не только определить доминирующий побудитель (мотив), но и учесть всю структуру мотивационной сферы человека. Рассматривая эту сферу применительно к учению, А.К. Маркова подчеркивает иерархичность ее строения. Так, в нее входят: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес.

Интерес в мотивационной сфере

В общепсихологическом определении интерес – это эмоциональное переживание познавательной потребности. Характеризуя его как один из компонентов учебной мотивации, необходимо обратить внимание на то, что в повседневном, бытовом, да и в профессиональном педагогическом общении термин «интерес» часто используется как синоним учебной мотивации. Об этом могут свидетельствовать такие высказывания, как «у него нет интереса к учебе», «необходимо развивать познавательный интерес» и т.д. Такое смещение понятий связано, во-первых, с тем, что в теории учения именно интерес был первым объектом изучения в области мотивации (И.Гербарт). Во-вторых, оно объясняется тем, что сам по себе интерес – это сложное неоднородное явление. Интерес определяется как следствие, как одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы, и здесь важна дифференциация видов интереса и отношения к учению. Согласно А.К. Марковой, интерес к учению может быть широким, планирующим, результативным, процессуально-содержательным, учебно-познавательным и его преобразующим.

Важность создания условий возникновения интереса к учителю, к учению (как эмоционального переживания удовлетворения познавательной потребности) и формирования самого интереса отмечалась многими исследователями. На основе системного анализа С.М. Бондаренко были названы основные факторы, способствующие тому, чтобы учение было интересным для ученика. Согласно этому анализу, важнейшей предпосылкой создания интереса к учению является воспитание широких социальных мотивов деятельности, понимание ее смысла, осознание важности изучаемых процессов для собственной деятельности.

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 ими 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. Интересна только та работа, которая требует постоянного напряжения. Легкий материал, не требующий умственного напряжения, не вызывает интереса. Преодоление трудностей в учебной деятельности – важнейшее условие возникновения интереса к ней. Трудность учебного материала и учебной задачи приводит к повышению интереса только тогда, когда эта трудность посильна, преодолима, в противном случае интерес быстро падает.

Учебный материал и приемы учебной работы должны быть достаточно (но не чрезмерно) разнообразны. Разнообразие обеспечивается не только столкновением учащихся с различными объектами в ходе обучения, но и тем, что в одном и том же объекте можно открывать новые стороны. Один из приемов возбуждения у учащихся познавательного интереса – отстранение, т.е. показ учащимся нового, неожиданного, важного в привычном и обыденном. Новизна материала – важнейшая предпосылка возникновения интереса к нему. Однако познание нового должно опираться на уже имеющиеся у школьника знания. Использование прежде усвоенных знаний – одно из основных условий появления интереса. Существенный фактор возникновения интереса к учебному материалу – его эмоциональная окраска, живое слово учителя.

Эти положения могут служить определенной программой организации учебного процесса, специально направленной на формирование интереса.

Мотивационные ориентации и успешность деятельности

Различные виды интереса, например, результативный, познавательный, процессуальный, учебно-познавательный и др., могут быть соотнесены с мотивационными ориентациями (Е.И. Савонько, Н.М. Симонова). Продолжая исследования Б.И. Додонова, эти авторы на материале изучения мотивации в овладении иностранным языком в вузе выявили четыре мотивационные ориентации (на процесс, результат, оценку преподавателем и избегание неприятностей), которые наряду с другими компонентами учебной мотивации определяют направление, содержание и результат учебной деятельности. По их мнению, особенности связей между мотивационными ориентациями

позволяют выделить две существенные их характеристики: во-первых, стабильность связей (по критерию плотности) между ориентациями на процесс и результат, с одной стороны, и ориентациями на «оценку преподавателем» и «избеганием неприятностей» с другой, т.е. относительную независимость их от условий обучения; во-вторых, вариабельность связей (по критерию доминирования и «удельному весу») в зависимости от условий обучения (например, тип вуза – языковой, неязыковой), сетки часов, особенностей учебной программы, в частности ее целевых установок и т.д. Этими авторами установлена положительная связь мотивационных ориентации с успеваемостью студентов. Наиболее плотно связанными с успеваемостью оказались ориентации на процесс и на результат, менее плотно – ориентация на оценку преподавателем. Связь ориентации на избегание неприятностей с успеваемостью слабая.

Учебная деятельность побуждается прежде всего внутренним мотивом, когда познавательная потребность «встречается» с предметом деятельности – выработкой обобщенного способа действия – и «опредмечивается» в нем, в то же время она побуждается самыми разными внешними мотивами, например, самоутверждения, престижности, долга, необходимости, достижения и др. На материале исследования учебной деятельности студентов было показано, что среди социогенных потребностей наибольшее влияние на ее эффективность оказывает потребность в достижении, под которой понимается стремление человека к улучшению результатов своей деятельности. Удовлетворенность учением зависит от степени удовлетворения этой потребности. Эта потребность заставляет студентов больше концентрироваться на учебе и в то же время повышает их социальную активность. Существенное, но неоднозначное влияние на обучение оказывает потребность в общении и доминировании. Для учебной деятельности особенно важны мотивы интеллектуально-познавательного плана. Мотивы интеллектуального плана осознаваемы, понимаемы, реально действующие. Они осознаются человеком как жажда знаний, необходимость (нужда) в их присвоении, стремление к расширению кругозора, углублению, систематизации знаний. Это именно та группа мотивов, которая соотносится со специфически человеческой познавательной деятельностью, его интеллектуальной потребностью, характеризуемой, по Л.И. Божович, положительным эмоциональным тоном и ненасыщаемостью. Руководствуясь подобными мотивами, не считаясь с усталостью, временем, противостоя другим побудителям и другим отвлекающим факторам, учащийся настойчиво и увлеченно работает над учебным материалом, точнее, над решением учебной задачи.

3. Отношение к учению в мотивационной сфере

Для анализа мотивационной сферы учения школьников важна характеристика их отношения к нему. Так, А.К. Маркова, определяя три типа отношения – отрицательное, нейтральное и положительное, приводит четкую дифференциацию последнего на основе включенности обучающегося в учебный процесс. Это очень важно для управления учебной деятельностью школьника. Автор подразделяет положительное отношение к учению на: а) положительное, неявное, активное, означающее готовность школьника включиться в учение; б) положительное, активное, познавательное; в) положительное, активное, личностно-пристрастное, означающее включенность школьника как субъекта общения, как личности и члена общества. Другими словами, мотивационная сфера субъекта учебной деятельности или его мотивация не только многокомпонентна, но и разнородна и разноуровневая, что лишней раз убеждает в чрезвычайной сложности не только ее формирования и учета, но даже адекватного анализа.

В исследовании проблемы учебной мотивации отмечается связь уровня умственного развития обучающихся и развития, формирования их мотивационной сферы, мотивации. Так, на материале исследования младших школьников М.В. Матюхина отмечает, что в процессе их психического развития развивается и мотивация. Это позволяет утверждать, что высокий исходный уровень умственного развития выступает, с одной стороны, важнейшим условием реализации исходного уровня мотивации ребенка, с другой – условием формирования положительной мотивации в процессе учебной деятельности. При этом устанавливается прямая зависимость между высоким уровнем умственного развития и складывающимися положительными мотивационными тенденциями, и наоборот. В то же время выявлена зависимость между мотивацией, которая представляет собой предпосылку учебной деятельности, и успешностью обучения детей с высокой и средней

мотивацией.

Установлено также чрезвычайно важное для организации учебной деятельности положение о возможности и продуктивности формирования мотивации через изменение целеполагания учебной деятельности. В выполненных под руководством А.К. Марковой исследованиях Т.И. Лях и О.А. Чуваловой подчеркнута, что у подростков может быть сформирован личностно-значимый смыслообразующий мотив и что этот процесс реализуется в определенной последовательности становления его характеристик.

Как отмечают авторы, сначала учебно-познавательный мотив начинает действовать, затем становится доминирующим и приобретает самостоятельность и лишь после осознается, т.е. первым условием является организация, становление самой учебной деятельности. При этом сама действенность мотивации, как показала О.А. Чувалова, лучше формируется при направлении на способы, чем на результат деятельности. В то же время эта характеристика мотивации по-разному проявляется в разных возрастных группах в зависимости от характера учебной ситуации и жесткости контроля учителя. Так, чем младше школьник, тем теснее зависимость действенной мотивации от характера учебной ситуации и жесткости контроля учителя, зависимость формирования действенности как первой ступени учебно-познавательного мотива от обязательности ситуации и контроля присутствующего учителя. В целом исследования учебной мотивации школьников показывают недостаточный уровень ее стихийной сформированности, принципиальную возможность ее целенаправленного ступенчатого развития, учитывающего особенности возраста с преимущественной ориентацией на способы деятельности (не на результат).

Проблемные ситуации и мотивация

Сильным, влияющим на изменение мотивационных структур фактором является проблемная ситуация, которая через необходимость выбора, снятие оценки и временных ограничений побуждает человека к творческой активности (Е.И. Савонько, Н.М. Симонова). Авторами установлено, что: а) доминирующая мотивационная ориентация выявляется в продукте деятельности, б) фактором, опосредующим влияние мотива на особенности продукта, является его личностная значимость, в) психологическое содержание личностной значимости зависит от типа мотивационной структуры. В исследованиях выявлено качественное своеобразие связей между типом мотивационной структуры, особенностями продукта деятельности и характеристиками ее субъектов.

Так, на основе экспериментальных данных было выделено несколько групп студентов по критерию качественного своеобразия сочетаний таких характеристик, как особенности структуры мотивации, продукта, особенности протекания экспериментальной деятельности, субъектные характеристики. Качественно-количественный анализ мотивационных характеристик испытуемых позволил определить группу наиболее творческих, способных, готовых к поиску, экспрессивных и общительных студентов. В их структуре мотивации устойчиво доминирует ориентация на процесс; внутривидовые изменения характеризуются ярко выраженной тенденцией к упорядоченности и дифференцированию компонентов структуры под влиянием фактора времени и условий деятельности. Продукт деятельности испытуемых этой группы (тексты) отличается своеобразием, яркостью, высокой эмоциональностью, логической последовательностью, аргументированностью, личностной включенностью, творческим характером.

В исследованиях по этой проблеме раскрыты факторы, через которые можно воздействовать на внутривидовую динамику мотивационных структур, а, следовательно, управлять их перестройкой. К таким факторам относятся: снятие оценки и временных ограничений; демократический стиль общения; ситуация выбора; личностная значимость; продуктивный, творческий вид работы. Творческий характер проблемной ситуации стимулирует тенденцию к дифференцированию и упорядочению компонентов структуры, т.е. тенденцию к ее устойчивости. Все рассмотренное свидетельствует о сложности учебной мотивации как психологического феномена, управление которой в учебном процессе требует учета ее структурной организации, динамичности, возрастной обусловленности.

Вопросы для самопроверки:

- Какая характеристика важна для анализа мотивационной сферы учения школьников?
- Что является сильным, влияющим на изменение мотивационных структур фактором?

- Что является существенным фактором возникновения интереса к учебному материалу?
- Чем побуждается прежде всего учебная деятельность?
- От чего зависит удовлетворенность учением?

Задания для самостоятельной работы

- 1 Написать реферат по предложенной тематике
- 2 Составить глоссарий по теме лекции

Учебная литература:

Сарычев, С. В. Педагогическая психология : учебное пособие для вузов / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 228 с. — (Серия : Университеты России). — ISBN 978-5-534-01697-0. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/B1A561C7-966E-4E9A-A697-7719EB1763BB.

Симановский, А. Э. Педагогическая психология : учебное пособие для бакалавриата и специалитета / А. Э. Симановский. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 203 с. — (Серия : Бакалавр и специалист). — ISBN 978-5-534-06004-1. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/28A831BB-D73C-44D3-A639-9D91E0513C5B.

Сорокоумова, Е. А. Педагогическая психология : учебное пособие для академического бакалавриата / Е. А. Сорокоумова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 175 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-534-04566-6. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/E0D20457-40A3-4C02-AB8B-7AA8FF94CCDD.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ (УКАЗАНИЯ) К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ

В ходе лекций студенты получают новые теоретические знания по изучаемой дисциплине.

Вопросы, не рассмотренные/рассмотренные в сжатом виде на лекции, выносятся на практические занятия и предварительно должны быть изучены студентами самостоятельно. На практическом занятии каждый его участник должен быть готов к выступлению по всем поставленным в плане вопросам, проявлять максимальную активность при их рассмотрении. Выступление должно строиться свободно, убедительно и аргументировано. Преподаватель следит, чтобы выступление не сводилось к репродуктивному уровню (простому воспроизведению текста), не допускается и простое чтение конспекта. Необходимо, чтобы выступающий демонстрировал собственное отношение к тому, о чем он говорит, высказывал свое личное мнение, понимание, обосновывал его и мог сделать правильные выводы из сказанного. При этом студент может обращаться к записям конспекта и лекций, непосредственно к первоисточникам, использовать знание художественной литературы и искусства, факты и наблюдения современной жизни и т. д.

Основная цель проведения практического занятия заключается в закреплении знаний, полученных в ходе прослушивания лекционного материала.

Практические занятия проводятся в форме дискуссии и предполагают обсуждение конкретных ситуаций, раскрывающих и характеризующих тему занятия. Обсуждение направлено на освоение научных основ, эффективных методов и приемов решения конкретных практических задач, на развитие способностей к творческому использованию получаемых знаний и навыков.

Практическое занятие по данной дисциплине проводится также в форме устного опроса студентов по плану практических занятий, предполагающего проверку знаний усвоенного лекционного материала.

В ходе подготовки к практическому занятию студенту следует просмотреть материалы лекции, а затем начать изучение учебной литературы. Следует знать, что освещение того или иного вопроса в литературе часто является личным мнением автора, построенным на анализе различных источников, поэтому не следует ограничиваться одним учебником, научной статьей или монографией, а рассмотреть, как можно больше материала по интересующей теме, представленного в системе ЭБС.

Обязательным условием подготовки к практическому занятию является изучение нормативной базы. Для этого следует обратиться к любой правовой системе сети Интернет (Консультант Плюс, Гарант и т.д.). В данном вопросе не следует полагаться на книги, так как законодательство претерпевает постоянные изменения и в учебниках и учебных пособиях могут находиться устаревшие данные.

В ходе подготовки к практическому занятию студенту необходимо отслеживать научные статьи в специализированных изданиях, а также изучать статистические материалы, соответствующей каждой теме.

Студенту рекомендуется следующая схема подготовки к практическому занятию:

1. Проработать конспект лекций;
2. Прочитать основную и дополнительную литературу, рекомендованную по изучаемому разделу;
3. Ответить на вопросы плана практического занятия;
4. Выполнить домашнее задание;
5. Проработать тестовые задания и задачи;
6. При затруднениях сформулировать вопросы к преподавателю.

Доклад по теме лекции представляет собой устный ответ, подготовленный на основе конспекта прослушанной лекции и/или конспекта предложенной преподавателем основной и дополнительной литературы. Доклад может сопровождаться электронной презентацией.

Продолжительность доклада составляет 7-10 минут, по его окончании студенты и преподаватель задают докладчику вопросы по теме выступления (5 мин.). Доклад должен содержать следующие компоненты: - тема доклада; - план доклада; - основные определения в представляемой области; - основной текст доклада; - выводы по теме. Доклад должен быть изложен научным сти-

лем. Не допускается использование: длинных сложных предложений, затрудняющих восприятие; малоупотребительных иностранных слов, узкоспециальной терминологии, известной ограниченному кругу профессионалов (без объяснения их значений); вводных конструкций, не несущих смысловой нагрузки; общих слов. Позиция автора в докладе должна демонстрироваться минимально, недопустимо использование местоимений «я», «моя» (точка зрения).

При подготовке к практическим занятиям следует руководствоваться указаниями и рекомендациями преподавателя, использовать основную литературу из представленного им списка. Для наиболее глубокого освоения дисциплины рекомендуется изучать литературу, обозначенную как «дополнительная» в представленном списке.

При подготовке доклада на практическое занятие желательно заранее обсудить с преподавателем перечень используемой литературы, за день до практического занятия предупредить о необходимых для предоставления материала технических средствах, напечатанный текст доклада предоставить преподавателю.

Если при изучении отдельных вопросов возникнут трудности, студент может обратиться к преподавателю за консультацией (устной или письменной).

Таким образом, значительную роль в изучении предмета выполняют практические занятия, которые призваны, прежде всего, закреплять теоретические знания, полученные в ходе прослушивания и запоминания лекционного материала, ознакомления с учебной и научной литературой, а также выполнения самостоятельных заданий. Тем самым практические занятия способствуют получению наиболее качественных знаний, помогают приобрести навыки самостоятельной работы.

ПЛАНЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

Тема 1. Педагогическая психология: основные характеристики

1. Принципы и общая организация психологического исследования.
2. Методы исследования в педагогической психологии, их характеристика.
3. Понятия о способах количественной обработки и качественном анализе данных психологического исследования личности ребенка в процессе обучения и воспитания.

Рекомендуемая литература:

Сарычев, С. В. Педагогическая психология : учебное пособие для вузов / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 228 с. — (Серия : Университеты России). — ISBN 978-5-534-01697-0. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/B1A561C7-966E-4E9A-A697-7719EB1763BB.

Симановский, А. Э. Педагогическая психология : учебное пособие для бакалавриата и специалитета / А. Э. Симановский. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 203 с. — (Серия : Бакалавр и специалист). — ISBN 978-5-534-06004-1. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/28A831BB-D73C-44D3-A639-9D91E0513C5B.

Сорокоумова, Е. А. Педагогическая психология : учебное пособие для академического бакалавриата / Е. А. Сорокоумова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 175 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-534-04566-6. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/E0D20457-40A3-4C02-AB8B-7AA8FF94CCDD.

Тема 2. Образование в современном мире

1. Образование как многоаспектный феномен.
2. Основные тенденции и принципы современного образования.
3. Связь культуры и образования.
4. Основные направления обучения в современном образовании.
5. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса.
6. Проблема обучения и развития. Развивающее обучение в отечественной образовательной системе.

Рекомендуемая литература:

Сорокоумова, Е. А. Педагогическая психология : учебное пособие для академического бакалавриата / Е. А. Сорокоумова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 175 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-534-04566-6. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/E0D20457-40A3-4C02-AB8B-7AA8FF94CCDD.

Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология. Практикум : учебное пособие для академического бакалавриата / Н. Ф. Талызина. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 190 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-534-06245-8. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/7CA7EF3D-E689-4D35-9F83-38554F712498.

Фоминова А.Н. Педагогическая психология [Электронный ресурс] : учебное пособие / А.Н. Фоминова, Т.Л. Шабанова. — Электрон. текстовые данные. — Саратов: Вузовское образование, 2014. — 333 с. — 2227-8397. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/19532.html>

Тема 3. Психологические и педагогические факторы эффективности процесса учения

1. Продукт учебной деятельности – ее результат (структурированное и актуализированное знание, новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах).

2. Психологические факторы эффективной учебной деятельности.

3. Педагогические факторы эффективности учения.

4. Контроль и оценка в структуре учебной деятельности.

Рекомендуемая литература:

Сорокоумова, Е. А. Педагогическая психология : учебное пособие для академического бакалавриата / Е. А. Сорокоумова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 175 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-534-04566-6. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/E0D20457-40A3-4C02-AB8B-7AA8FF94CCDD.

Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология. Практикум : учебное пособие для академического бакалавриата / Н. Ф. Талызина. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 190 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-534-06245-8. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/7CA7EF3D-E689-4D35-9F83-38554F712498.

Фоминова А.Н. Педагогическая психология [Электронный ресурс] : учебное пособие / А.Н. Фоминова, Т.Л. Шабанова. — Электрон. текстовые данные. — Саратов: Вузовское образование, 2014. — 333 с. — 2227-8397. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/19532.html>

Тема 4. Учебно-педагогическое сотрудничество в образовательном процессе

1. Общая характеристика взаимодействия.

2. Учебно-педагогическое сотрудничество.

3. Влияние сотрудничества на учебную деятельность и обучающихся.

Рекомендуемая литература:

Сорокоумова, Е. А. Педагогическая психология : учебное пособие для академического бакалавриата / Е. А. Сорокоумова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 175 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-534-04566-6. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/E0D20457-40A3-4C02-AB8B-7AA8FF94CCDD.

Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология. Практикум : учебное пособие для академического бакалавриата / Н. Ф. Талызина. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 190 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-534-06245-8. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/7CA7EF3D-E689-4D35-9F83-38554F712498.

Фоминова А.Н. Педагогическая психология [Электронный ресурс] : учебное пособие / А.Н. Фоминова, Т.Л. Шабанова. — Электрон. текстовые данные. — Саратов: Вузовское образование, 2014. — 333 с. — 2227-8397. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/19532.html>

Тема 5. Стиль педагогической деятельности

1. Определение стиля деятельности.

2. Индивидуальный стиль деятельности.

3. Общая характеристика стиля педагогической деятельности.
4. Виды стилей педагогической деятельности. Стили педагогической деятельности в зависимости от ее характера.

Рекомендуемая литература:

Сорокоумова, Е. А. Педагогическая психология : учебное пособие для академического бакалавриата / Е. А. Сорокоумова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 175 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-534-04566-6. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/E0D20457-40A3-4C02-AB8B-7AA8FF94CCDD.

Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология. Практикум : учебное пособие для академического бакалавриата / Н. Ф. Талызина. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 190 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-534-06245-8. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/7CA7EF3D-E689-4D35-9F83-38554F712498.

Фоминова А.Н. Педагогическая психология [Электронный ресурс] : учебное пособие / А.Н. Фоминова, Т.Л. Шабанова. — Электрон. текстовые данные. — Саратов: Вузовское образование, 2014. — 333 с. — 2227-8397. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/19532.html>

Тема 6. Психологический анализ урока (занятия) как единство проективно-рефлексивных умений педагога

1. Психологический анализ урока в деятельности педагога.
2. Уровни (этапы) психологического анализа урока.
3. Схема психологического анализа урока.

Тема 7. Общение в образовательном процессе

1. Педагогическое общение как форма взаимодействия субъектов образовательного процесса.
2. «Барьеры» в педагогическом взаимодействии, общении и учебно-педагогической деятельности.
3. Основные области затруднения в педагогическом взаимодействии

Рекомендуемая литература:

Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология. Практикум : учебное пособие для академического бакалавриата / Н. Ф. Талызина. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 190 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-534-06245-8. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/7CA7EF3D-E689-4D35-9F83-38554F712498.

Фоминова А.Н. Педагогическая психология [Электронный ресурс] : учебное пособие / А.Н. Фоминова, Т.Л. Шабанова. — Электрон. текстовые данные. — Саратов: Вузовское образование, 2014. — 333 с. — 2227-8397. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/19532.html>

Тема 8. Педагогическая деятельность в разных образовательных системах

1. Диагностика педагогической мотивации.
2. Мотивация и центрация: описание и анализ.

Рекомендуемая литература:

Сорокоумова, Е. А. Педагогическая психология : учебное пособие для академического бакалавриата / Е. А. Сорокоумова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 175 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-534-04566-6. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/E0D20457-40A3-4C02-AB8B-7AA8FF94CCDD.

Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология. Практикум : учебное пособие для академического бакалавриата / Н. Ф. Талызина. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 190 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-534-06245-8. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/7CA7EF3D-E689-4D35-9F83-38554F712498.

Фоминова А.Н. Педагогическая психология [Электронный ресурс] : учебное пособие / А.Н. Фоминова, Т.Л. Шабанова. — Электрон. текстовые данные. — Саратов: Вузовское образование, 2014. — 333 с. — 2227-8397. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/19532.html>

Сарычев, С. В. Педагогическая психология : учебное пособие для вузов / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 228 с. — (Серия : Университеты России). — ISBN 978-5-534-01697-0. — Режим доступа : www.biblionline.ru/book/B1A561C7-966E-4E9A-A697-7719EB1763BB.

Симановский, А. Э. Педагогическая психология : учебное пособие для бакалавриата и специалитета / А. Э. Симановский. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 203 с. — (Серия : Бакалавр и специалист). — ISBN 978-5-534-06004-1. — Режим доступа : www.biblionline.ru/book/28A831BB-D73C-44D3-A639-9D91E0513C5B

МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Вопросы, не рассмотренные на лекционных занятиях, выносятся на практические занятия или должны быть изучены студентами самостоятельно. Контроль самостоятельной работы студентов по учебной программе курса осуществляется методом устного опроса, письменных заданий или посредством тестирования. В ходе самостоятельной работы студент обязан прочитать рекомендуемую основную и дополнительную литературу по изучаемой теме, дополнить конспекты недостающим материалом, выписками из рекомендованных источников. Выделить непонятные термины, найти их значение в словарях, энциклопедиях, справочниках. Вопросы, вызвавшие у студента в ходе самостоятельной работы затруднение, следует прояснить на практических занятиях.

Основными видами самостоятельной работы студентов без участия преподавателей являются:

формирование и усвоение содержания конспекта лекций на базе рекомендованной лектором учебной литературы, включая информационные образовательные ресурсы (электронные учебники, электронные библиотеки и др.);

написание эссе;

подготовка к практическим занятиям, их оформление;

составление аннотированного списка статей из соответствующих журналов по отраслям знаний (педагогических, психологических, методических и др.);

подготовка рецензий на статью, пособие;

выполнение микроисследований;

подготовка практических разработок;

выполнение домашних заданий в виде решения отдельных задач, проведения типовых расчетов, расчетно-компьютерных и индивидуальных работ по отдельным разделам содержания дисциплин и т.д.;

компьютерный текущий самоконтроль и контроль успеваемости на базе электронных обучающих и аттестующих тестов.

Процесс организации самостоятельной работы студентов включает в себя следующие этапы:

подготовительный (определение целей, составление программы, подготовка методического обеспечения, подготовка оборудования);

основной (реализация программы, использование приемов поиска информации, усвоения, переработки, применения, передачи знаний, фиксирование результатов, самоорганизация процесса работы);

заключительный (оценка значимости и анализ результатов, их систематизация, оценка эффективности программы и приемов работы, выводы о направлениях оптимизации труда).

Деятельность студентов по формированию и развитию навыков учебной самостоятельной работы.

В процессе самостоятельной работы студент приобретает навыки самоорганизации, самоконтроля, самоуправления, саморефлексии и становится активным самостоятельным субъектом учебной деятельности.

Выполняя самостоятельную работу под контролем преподавателя студент должен:

– освоить минимум содержания, выносимый на самостоятельную работу магистрантов и предложенный преподавателем в соответствии с Государственными образовательными стандартами высшего образования (ГОС ВО/ГОС СПО) по данной дисциплине.

– планировать самостоятельную работу в соответствии с графиком самостоятельной работы, предложенным преподавателем.

– самостоятельную работу магистрант должен осуществлять в организационных формах, предусмотренных учебным планом и рабочей программой преподавателя.

– выполнять самостоятельную работу и отчитываться по ее результатам в соответствии с графиком представления результатов, видами и сроками отчетности по самостоятельной работе магистрантов.

студент может:

- сверх предложенного преподавателем (при обосновании и согласовании с ним) и минимума обязательного содержания, определяемого ГОС ВО/ГОС СПО по данной дисциплине:
- самостоятельно определять уровень (глубину) проработки содержания материала;
- предлагать дополнительные темы и вопросы для самостоятельной проработки;
- в рамках общего графика выполнения самостоятельной работы предлагать обоснованный индивидуальный график выполнения и отчетности по результатам самостоятельной работы;
- предлагать свои варианты организационных форм самостоятельной работы;
- использовать для самостоятельной работы методические пособия, учебные пособия, разработки сверх предложенного преподавателем перечня;
- использовать не только контроль, но и самоконтроль результатов самостоятельной работы в соответствии с методами самоконтроля, предложенными преподавателем или выбранными самостоятельно.

Самостоятельная работа студентов должна оказывать важное влияние на формирование личности будущего специалиста, она планируется магистрантом самостоятельно. Каждый студент самостоятельно определяет режим своей работы и меру труда, затрачиваемого на овладение учебным содержанием по каждой дисциплине. Он выполняет внеаудиторную работу по личному индивидуальному плану, в зависимости от его подготовки, времени и других условий.

Общие рекомендации по организации самостоятельной работы

1. Отдых не предполагает обязательного полного бездействия со стороны человека, он может быть достигнут простой переменой дела. В течение дня работоспособность изменяется. Наиболее плодотворным является *утреннее время (с 8 до 14 часов)*, причем максимальная работоспособность приходится на период с 10 до 13 часов, затем *послеобеденное* - (с 16 до 19 часов) и *вечернее* (с 20 до 24 часов). Очень трудный для понимания материал лучше изучать в начале каждого отрезка времени (лучше всего утреннего) после хорошего отдыха. Через 1-1,5 часа нужны перерывы по 10-15 мин, через 3-4 часа работы отдых должен быть продолжительным – около часа. Составной частью научной организации умственного труда является овладение техникой умственного труда. Физически здоровый молодой человек, обладающий хорошей подготовкой и нормальными способностями, должен, будучи студентом, отдавать *учению 9-10 часов в день* (из них 6 часов в вузе и 3-4 часа дома). Любой предмет нельзя изучить за несколько дней перед экзаменом. Если студент в году работает систематически, то он быстро все вспомнит, восстановит забытое. Если же подготовка шла аврально, то у студента не будет даже общего представления о предмете, он забудет все сданное.

2. Чтобы выполнить весь объем самостоятельной работы, необходимо заниматься по 3-5 часов ежедневно. Начинать самостоятельные внеаудиторные занятия следует с первых же дней семестра, пропущенные дни будут потеряны безвозвратно, компенсировать их позднее усиленными занятиями без снижения качества работы и ее производительности невозможно. Первые дни семестра очень важны для того, чтобы включиться в работу, установить определенный порядок, равномерный ритм на весь семестр.

3. Ритм в работе – это ежедневные самостоятельные занятия, желательно в одни и те же часы, при целесообразном чередовании занятий с перерывами для отдыха. Вначале для того, чтобы организовать ритмичную работу, требуется сознательное напряжение воли. Как только человек втянулся в работу, принуждение снижается, возникает привычка, работа становится потребностью. Если порядок в работе и ее ритм установлены правильно, то студент изо дня в день может работать, не снижая своей производительности и не перегружая себя. Правильная смена одного вида работы другим позволяет отдыхать, не прекращая работы.

Следует правильно организовать свои занятия по времени: 50 минут – работа, 5-10 минут – перерыв; после 3 часов работы перерыв – 20-25 минут. Иначе нарастающее утомление повлечет неустойчивость внимания. Очень существенным фактором, влияющим на повышение умственной работоспособности, являются систематические занятия физической культурой. Организация активного отдыха предусматривает чередование умственной и физической деятельности, что полностью восстанавливает работоспособность человека.

Рекомендации по работе с литературой

Важной составляющей самостоятельной внеаудиторной подготовки является работа с литературой ко всем занятиям: семинарским, практическим, при подготовке к зачетам, экзаменам, тестированию, участию в научных конференциях.

Один из методов работы с литературой – повторение: прочитанный текст можно заучить наизусть. Простое повторение воздействует на память механически и поверхностно. Полученные таким путем сведения легко забываются.

Более эффективный метод – метод кодирования: прочитанный текст нужно подвергнуть большей, чем простое заучивание, обработке. Чтобы основательно обработать информацию и закодировать ее для хранения, важно провести целый ряд мыслительных операций: прокомментировать новые данные; оценить их значение; поставить вопросы; сопоставить полученные сведения с ранее известными. Для улучшения обработки информации очень важно устанавливать осмысленные связи, структурировать новые сведения.

Изучение научной учебной и иной литературы требует ведения рабочих записей. Форма записей может быть весьма разнообразной: простой или развернутый план, тезисы, цитаты, конспект.

План – структура письменной работы, определяющая последовательность изложения материала. Он является наиболее краткой и потому самой доступной и распространенной формой записей содержания исходного источника информации. По существу, это перечень основных вопросов, рассматриваемых в источнике. План может быть простым и развернутым. Их отличие состоит в степени детализации содержания и, соответственно, в объеме.

Выписки представляют собой небольшие фрагменты текста (неполные и полные предложения, отдельные абзацы, а также дословные и близкие к дословным, записи об излагаемых в нем фактах), содержащие в себе квинтэссенцию содержания прочитанного. Выписки представляют собой более сложную форму записи содержания исходного источника информации. По сути, выписки – не что иное, как цитаты, заимствованные из текста. Выписки позволяют в концентрированной форме и с максимальной точностью воспроизвести наиболее важные мысли автора, статистические и даталогические сведения.

Тезисы – сжатое изложение содержания изученного материала в утвердительной (реже опровергающей) форме. Отличие тезисов от обычных выписок состоит в том, что тезисам присуща значительно более высокая степень концентрации материала. В тезисах отмечается преобладание выводов над общими рассуждениями. Записываются они близко к оригинальному тексту, т.е. без использования прямого цитирования.

Аннотация – краткое изложение основного содержания исходного источника информации, дающее о нем обобщенное представление. К написанию аннотаций прибегают в тех случаях, когда подлинная ценность и пригодность исходного источника информации исполнителю письменной работы окончательно неясна, но в то же время о нем необходимо оставить краткую запись с обобщающей характеристикой.

Резюме – краткая оценка изученного содержания исходного источника информации, полученная, прежде всего, на основе содержащихся в нем выводов. Резюме весьма сходно по своей сути с аннотацией. Однако, в отличие от последней, текст резюме концентрирует в себе данные не из основного содержания исходного источника информации, а из его заключительной части, прежде всего выводов. Но, как и в случае с аннотацией, резюме излагается своими словами – выдержки из оригинального текста в нем практически не встречаются.

Конспект представляет собой сложную запись содержания исходного текста, включающая в себя заимствования (цитаты) наиболее примечательных мест в сочетании с планом источника, а также сжатый анализ записанного материала и выводы по нему.

При выполнении конспекта требуется внимательно прочитать текст, уточнить в справочной литературе непонятные слова и вынести справочные данные на поля конспекта. Нужно выделить главное, составить план. Затем следует кратко сформулировать основные положения текста, отметить аргументацию автора. Записи материала следует проводить, четко следуя пунктам плана и выражая мысль своими словами. Цитаты должны быть записаны грамотно, учитывать лаконичность, значимость мысли.

В тексте конспекта желательно приводить не только тезисные положения, но и их доказательства. При оформлении конспекта необходимо стремиться к емкости каждого предложения. Мысли автора книги следует излагать кратко, заботясь о стиле и выразительности написанного. Число дополнительных элементов конспекта должно быть логически обоснованным, записи должны распределяться в определенной последовательности, отвечающей логической структуре произведения. Для уточнения и дополнения необходимо оставлять поля. Необходимо указывать библиографическое описание конспектируемого источника.

Самостоятельная работа студентов является обязательной для каждого студента, а её объём определяется учебным планом. Формы самостоятельной работы студентов определяются содержанием учебной дисциплины, степенью подготовленности студентов.

Самостоятельная работа – одна из важнейших форм овладения знаниями. Самостоятельная работа включает многие виды активной умственной деятельности студента: слушание лекций и осмысленное их конспектирование, глубокое изучение источников и литературы, консультации у преподавателя, написание реферата, подготовка к практическим занятиям, экзаменам, самоконтроль приобретаемых знаний и т.д.

Рекомендации по подготовке к зачету/экзамену

В процессе подготовки к зачету/экзамену рекомендуется:

- 1) ознакомиться с перечнем вопросов, выносимых на зачет/экзамен;
- 2) повторить, обобщить и систематизировать информацию, полученную в процессе практического освоения материала;
- 3) просмотреть глоссарий, конспекты, которые изучались во время самостоятельной работы.

Примерные вопросы к зачету (экзамену)

1. Общонаучная характеристика педагогической деятельности.
2. История становления педагогической психологии в России и за рубежом.
3. Предмет, задачи, структура педагогической деятельности.
4. Методы исследования в педагогической психологии.
5. Образование как многоаспектный феномен.
6. Основные тенденции и психологические принципы современного образования.
7. Понятие об обучении. Обучение как творческий процесс.
8. Основные направления обучения в современном образовании.
9. Обучение и развитие. Уровни умственного развития.
10. Определение и общая характеристика учения.
11. Общая характеристика структуры процесса учения.
12. Мотивация как фактор учения.
13. Общая характеристика усвоения.
14. Навык в процессе усвоения.
15. Развивающее обучение в концепции В.В. Давыдова.
16. Развивающее обучение в концепции Л.В. Занкова.
17. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.
18. Программированное обучение.
19. Проблемное обучение: содержание, уровни (В. Оконь, М.И. Махмутов, В.А. Крутецкий).
20. Индивидуализация и дифференциация обучения.
21. Общая характеристика самостоятельной работы.
22. Самостоятельная работа как учебная деятельность.
23. Педагогическая деятельность: формы, характеристики, содержание.
24. Мотивация педагогической деятельности.
25. Основные функции педагогической деятельности.
26. Психологические требования к личности педагога.
27. Общие и специальные способности педагога.
28. Понятие стиля педагогической деятельности. Виды стилей педагогической деятельности и их характеристика (по А.К. Марковой).

29. Основные типы индивидуальных стилей педагогической деятельности (по А.К. Марковой и А.Я. Никоновой).
30. Взаимодействие субъектов образовательного процесса.
31. Учебно-педагогическое сотрудничество. Основные линии сотрудничества.
32. Приемы и фазы учебного сотрудничества.
33. Понятие педагогического общения. Направленность и специфика педагогического общения.
34. Определение и общая характеристика затрудненного общения.
35. Основные области затруднения в педагогическом взаимодействии.
36. Психологические теории воспитания.
37. Проблема управления воспитанием личности.
- Показатели и критерии воспитанности школьников

Примерная тематика рефератов

- Проблема общения в психологии.
- Междисциплинарный подход к общению.
- Педагогическое общение глазами психологов.
- Основные функции педагогического общения.
- Основные модели педагогического общения.
- Особенности коммуникативной стороны общения в педагогическом процессе.
- Основные механизмы межличностного восприятия в педагогическом процессе, их характеристика.
- Социально-перцептивные стереотипы и особенности их проявления в учебном процессе.
- Основные факторы социально-перцептивных искажений в учебном процессе.
- Барьеры педагогического общения.
- Личностные качества учителя, определяющие эффективность педагогического общения.
- Коммуникативные способности.
- Базовые умения профессионального общения учителя.
- Стили педагогического общения.
- Влияние характера педагогического общения на психическое развитие учащихся.
- Дидактогенность как психолого-педагогическая проблема
- Проблема педагогической деятельности в психолого-педагогической литературе.
- Профессионально обусловленные свойства и характеристики учителя.
- Структура педагогической деятельности.
- Основные противоречия педагогической деятельности.
- Профессиональное самосознание учителя в его деятельности.
- Какие функции выполняет самосознание в жизнедеятельности человека?
- Место самооценки в структуре профессиональной Я-концепции учителя.
- Основные направления психологических исследований по проблеме педагогической направленности.
- Типы педагогической направленности.
- Особенности мотивов педагогической деятельности в инновационной деятельности.
- Концепция «мотивационного комплекса» педагога.

Перечень рекомендуемых тем для подготовки презентации

- Классификация методов воспитания.
- Методы формирования сознания.
- Особенности применения метода убеждения в воспитании.
- Методы организации деятельности и формирования поведения.
- Методы формирования чувств и отношений.
- Методы влияния.
- Убеждение как один из основных способов влияния.

Внушение (суггестия) и воспитание.
Возрастные особенности подражания.
Самовоспитание, самообразование, самообучение как цель воспитания.
Принципы воспитания.
Педагогические закономерности воспитания.
Принцип природосообразности.
Принцип культуросообразности.
Технократический подход к воспитанию.
Гуманистический подход к воспитанию.