

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 направления подготовки 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование

Благовещенск, 2017

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

Составитель: Климова Т.В.

Педагогическая психология: сборник учебно-методических материалов для направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2017.

© Амурский государственный университет, 2017

© Кафедра психологии и педагогики, 2017

©Климова Т.В., составление

СОДЕРЖАНИЕ

1. Краткое изложение лекционного материала	4
2. Методические рекомендации (указания) к практическим занятиям	35
3. Методические указания для самостоятельной работы студентов;	38

КРАТКОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ ЛЕКЦИОННОГО МАТЕРИАЛА

Тема 1. Педагогическая психология: основные характеристики.

Принципы исследования – наиболее общие положения, на которых строится организация и проведение исследования и которые вытекают из философского понимания предмета исследования.

Компоненты принципов:

1. Философская составляющая – каждый отдельно взятый принцип, конкретизирующий отношение к психике как какое-либо фундаментально-философское положение.

2. Любой принцип одновременно является и конкретизацией какого-либо основополагающего фундаментального собственно психического положения.

3. Процедурная составляющая – принцип рассматривается как совокупность правил организации и проведения исследования.

1. Принцип объективности – он задает исследователю конкретный вариант решения вопроса философии – материализм (признает первичность материального).

А) принцип объективности признает первичность познания, чтобы познание было проверенным, оно должно строиться на объективных фактах

Б) психика проявляется в поведении, деятельности. По внешним проявлениям мы можем судить о психике.

Принцип объективности должен реализовываться на каждом из основных этапов исследования. Но на каждом этапе способ его реализации разный. Мы на конечном этапе получаем объективный результат – правильный, соответствующий реальности.

1) При формулировании задачи, целей – чем крупнее задачи, тем сложнее

2) Анализ литературы должен быть полным

3) Гипотеза должна быть правдоподобной, т.е. не противоречить уже установленным фактам

4) При исследовании литературы должна **применяться аппаратура**

5) Обработка результатов – важно знать значимость различий полученных данных, с помощью математических методов

6) Интерпретация результатов – процедура логической проверки, сравнение полученных результатов с уже имеющимися, если будут противоречия, то необходимо задуматься об упущении чего-либо.

2. Принцип развития – любое явление должно рассматриваться не только в уже установленной форме, но и в процессе развития.

2 вида закономерностей, присущие предметам:

а) присущи предметам в сформированном виде

б) генетические закономерности

Надо изучать и те и другие. Этот принцип основан на изучении второй закономерности.

Метафизическая трактовка – количественное изменение параметров какого-либо процесса не сопровождается качественными изменениями.

Диалектическая трактовка – существуют не только количественные, но и качественные переделки параметров предмета

В процедурном аспекте – существует 2 способа реализации – метод продольных и поперечных срезов и метод психических дневников.

3. Принцип индивидуализации – устанавливает общие закономерности организации психики и индивидуальные особенности. Невозможно найти двух человек с одинаковой психикой.

В середине 20 века сформировалось 2 школы:

1) Идеографический подход – психология должна описывать индивид. психику, описание отдельно взятых Я.

2) Номотетический – определение общих закономерностей.

Философский аспект – единство общего, особенного и единичного, т.е. любой объект познания обладает 3 основными категориями: общими, особенными и единичными.

Процедурный аспект – индивидуальные особенности можем установить, опираясь на тестовые методики.

А. Р. Лурия описывает четыре этапа, через которые неизменно проходит любой человек при решении новой для себя проблемы:

1. изучение условий задачи (выясняется сущность возникшего вопроса и выявляются важнейшие данные, которые можно использовать для его решения);

2. разработка стратегии решения проблемы (создание общего плана предполагаемых действий);

3. определение тактики решения проблемы (выбор того или иного конкретного метода осуществления необходимых действий);

4. сопоставление найденного решения с исходными данными и продолжение умственной деятельности, если они не согласуются.

Научный метод исследования складывается, как правило, из четырех последовательных этапов.

1. Формулировка и постановка проблемы — обычно в форме вопроса. Чаще всего вопрос касается причин, факторов или условий происхождения, существования либо специфики того или иного феномена. Во многих случаях проблема может быть связана не с причинно-следственными, а с корреляционными зависимостями. Принципиально важно, чтобы формулировка проблемы имела психологическое содержание, т.е. опиралась на предварительно выработанные теоретические представления.

2. Формулировка гипотезы — предположительного ответа на поставленную проблему, опирающегося на уже известные факты и имеющего поэтому всегда декларативный характер: проверить на истинность можно лишь конкретное утверждение. Гипотеза — это основанная на фактах догадка, предполагающая, с некоторой долей вероятности, существование взаимозависимости. При исследовании новой проблемы, относительно которой еще нет никаких данных, второй этап пропускают и переходят к третьему — «чтобы что-то усмотреть».

3. Проверка гипотезы путем экспериментального выявления фактов, которые подтвердили бы ее или опровергли.

4. Интерпретация экспериментальных, данных в целях создания, усовершенствования, пересмотра или дополнения существующей теории.

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 по-ведения 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.

В ходе беседы, интервью может быть дана экспертная оценка.

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 научно-го 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) форм естественного 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 распределение, анализ, интерпретацию материальных и идеальных (тексты, музыка, живопись и т.д.) продуктов его деятельности. Этот метод широко (и часто интуитивно) 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 (творчества) предполагает определенную цель, гипотезу и способы анализа каждого специфического продукта (например, текста, рисунка, музыкального произведения).

Тестирование в строгом смысле слова есть психодиагностическая процедура, и «... пользователь психодиагностическими методиками берет на себя ряд обязательств, вытекающих из морально-этического кодекса психолога». Наиболее полно и систематизировано тесты описаны в труде А. Анастаси «Психологическое тестирование». Тест, если он хорошо разработан, должен показать, что испытуемый знает и умеет, а не то, каков он на фоне других, представляющих ту же популяцию». Отмечена предпочтительность критериально-ориентированных тестов перед нормативно-ориентированными и их принципиальное отличие друг от друга.

Различные типы тестов Т-источника, или объективные тесты, как уже отмечалось, сгруппированы Р.Б. Кэттеллом, В.Ф. Варбуртоном в 12 групп, которые, с одной стороны, иллюстрируют их разнообразие, а с другой — масштабность данного метода исследования (В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский). Эти группы включают:

1. Тесты способностей (интеллектуальная функция, знания, способы и т.д.).
2. Тесты умений и навыков (зрительно-моторная координация, прохождение лабиринта).
3. Тесты на восприятие.
4. Опросники (анкетный опрос о поведении, состоянии здоровья и т.д.).
5. Мнения (выявление отношений к другим людям, нормам и т.д.).
6. Эстетические тесты (выявление предпочтений картин, рисунков и т.д.).
7. Проективные тесты (формализованные личностные тесты). Тесты ТАТ, Роршаха, не удовлетворяющие требованию формализации, не являясь объективными, сюда не входят.
8. Ситуационные тесты (изучение выполнения задания в разных ситуациях — индивидуально, в группе, в соревновании и т.д.).
9. Игры, в которых наиболее полно проявляются люди.
10. Физиологические тесты (ЭКГ, КГР и т.д.).
11. Физические тесты (антропометрические).
12. Случайные наблюдения, т.е. изучение того, как проводится тест (запись поведения, выводы и т.д.).

Еще одним важным методом исследования в педагогической психологии является социометрия — эмпирический метод изучения внутригрупповых межличностных связей, разработанный Я. Морено. Этот метод, использующий ответы на вопросы предпочитаемого выбора членов группы, позволяет определить ее сплоченность, лидера группы и т.д. Он широко используется в педагогической практике для формирования и перегруппирования учебных коллективов, определения внутригруппового взаимодействия.

Можно выделить два основных подхода к сбору данных — качественный и количественный. При количественном подходе информация преобразуется в числа. Примерами могут послужить заполнение анкеты или ответы на вопросы, связанные с тем, до какой степени люди согласны или не согласны с определенными высказываниями. Ответы можно оценивать в баллах, соответствующих взглядам отвечающих. Одно из преимуществ количественного метода заключается в том, что с его помощью можно проверять гипотезы и легко проводить сравнение различных социальных групп — например, работающих и безработных. Основным же недостатком заключается в том, что реальные высказывания людей скрываются за абстрактными цифрами.

С помощью количественного и качественного анализов так же можно изучать личность. Количественный или вариационно-статистический, анализ заключается в вычислении коэффициентов правильного решения задач, частоты повторения наблюдаемых психических явлений. Качественный анализ выполняют на основе количественного анализа, но не сводятся только к нему. В качественном анализе выясняют причины высоких или низких показателей, зависимость их от возрастных и индивидуальных особенностей личности, условий жизни и обучения, отношений в коллективе, отношение к деятельности и др.

Количественный и качественный анализ данных исследования дают основание для получения психолого-педагогической характеристики личности и выводов о воспитательные мероприятия.

Тема 2. Образование в современном мире.

Образование традиционно определяется как создание человека по образу и подобию. В этом определении может содержаться и глубокий религиозный смысл, и светская культурно-историческая трактовка этого понятия. Начиная с Возрождения, когда человек сам становится ценностью, образование рассматривается как способ его саморазвития, приобщения, вхождения в культуру, в мир, в общение с другими людьми. Образование становится способом создания своего образа, личности. При этом образ культуры проецируется на содержание, организацию и методы, используемые в

образовании. Поэтому образование в силу его культуросообразности объединяет собственно обучение и воспитание (самовоспитание) как интернализацию тех социокультурных ценностей общества, которые разделяются его членами (нормы, правила, традиции, заповеди, нравственно-этический кодекс). Соответственно образование, являясь построением образа «Я» по образу культуры и ее воспроизводства, может рассматриваться в трех взаимосвязанных планах: как образовательная система; как образовательный процесс; как индивидуальный или коллективный (совокупный) результат этого процесса, когда имеют в виду «современное образование молодежи» или образование конкретного человека, его образованность.

Образование - это определенная система, внутри которой дифференцируются (в зависимости от возраста обучающихся, цели обучения, отношения к церкви, к государству) разные подсистемы. Образование как социальный институт есть сложная система, включающая разные элементы и связи между ними: подсистемы, управление, организацию, кадры и т.д. Эта система характеризуется целью, содержанием, структурированными учебными программами и планами, в которых учитываются предыдущие уровни образования и прогнозируются последующие. Системообразующей составляющей образовательной системы является цель образования, то есть ответ на вопрос, какого человека требует и ожидает общество на данном этапе его исторического развития. В каждой стране, начиная с древних времен, образование как система формировалось в соответствии с теми конкретными общественно-историческими условиями, которые характеризовали каждый конкретный временной период ее развития. Специфичной является и история становления образования в различных его ступенях в разных странах. Образование как система включает в себя понятие педагогической системы, по Н.В. Кузьминой. Педагогическая система может рассматриваться как соотносимая с образовательным процессом подсистема в общей системе образования. Она, в свою очередь, имеет свои подсистемы, в целом характеризуясь пятью структурными элементами (цель, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся и педагоги).

Образование как система может рассматриваться в трех измерениях, в качестве которых выступают: 1) социальный масштаб рассмотрения, то есть образование в мире, определенной стране, обществе, регионе, организации и т.д. Здесь же рассматривается система государственного, частного, общественного, светского, клерикального и т.д. образования; 2) ступень образования (дошкольное, школьное, высшее); 3) профиль образования: общее, специальное (математическое, гуманитарное, естественно-научное и т.д.), профессиональное, дополнительное.

С этих позиций образование как систему в целом можно характеризовать: а) образование как система может быть светским или клерикальным, государственным, частным, муниципальным или федеральным; б) образование как система характеризуется уровневостью, ступенчатостью, в основе чего преимущественно лежит возрастной критерий; в) образование как система может характеризоваться преемственностью уровней, управляемостью, эффективностью, направленностью; г) образовательная система имеет качественную и количественную характеристику, специфическую для своих подсистем; д) образование как система определяется одновременно функционированием и развитием согласно принципу дуальности.

Образовательная система функционирует и развивается в образовательном процессе. Образование как процесс не прекращается до конца сознательной жизни человека. Оно непрерывно видоизменяется по целям, содержанию, формам. Непрерывность образования в настоящее время, характеризуя его процессуальную сторону, выступает в качестве основной черты.

Рассмотрение образования как процесса предполагает: 1) разграничение двух его сторон: обучения и научения (учения), где сами термины трактуются неоднозначно; 2) со стороны обучающего образовательный процесс представляет всегда вольно или невольно

единство обучения и воспитания; 3) сам процесс воспитывающего обучения включает с позиции обучающегося освоение знаний, практические действия, выполнение учебных исследовательских, преобразующих, познавательных задач, а также личностные и коммуникативные тренинги, что способствует его всестороннему развитию.

Образование как результат может рассматриваться в двух планах:

1) образ того результата, который должен быть получен конкретной образовательной системой, и фиксированный в форме образовательного стандарта. Современные образовательные стандарты включают требования к качествам человека, завершающего определенный курс обучения, к его знаниям и умениям. Содержание стандарта есть потенциально достижимое представление социокультурного опыта, сохраняющееся в идеальной форме.

2) существования результата образования - это сам человек, прошедший обучение в определенной образовательной системе. Его опыт как совокупность сформированных интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний и умений позволяет ему адекватно действовать на этой основе в любой ситуации. Результатом образования в этом плане является образованность, которая может быть общей и профессионально содержательной. Так, школа формирует общую образованность выпускника. Выпускник любого высшего учебного заведения на этой основе характеризуется специальным профессиональным образованием. Широкое и системное образование, делающее человека образованным, закладывает основу чувства собственного достоинства, уверенности, конкурентоспособности в меняющихся условиях жизни.

Один из ведущих исследователей проблем психологии высшего образования Вербицкий выделил следующие тенденции образования:

1. осознание каждого уровня образования как органической составной части системы непрерывного народного образования; 2. индустриализация обучения, т.е. его компьютеризация и сопровождающая его 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. соотносится с поиском психолого-дидактических условий перехода от жестко регламентированных способов организации учебно-воспитательного процесса, к развивающим, активизирующим, игровым; это предполагает стимуляцию, развитие, организацию творческой самостоятельной деятельности учащихся; 5-6. относятся к организации взаимодействия обучающихся и преподавателя, и фиксируют необходимость организации обучения как коллективной совместной деятельности, где акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студента.

Основные принципы современного образования:

1. интеграция всех воспитательных сил общества, органическое единство школы и других специальных институтов с целью воспитания подрастающего поколения;

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

3. дифференциация и индивидуализация обучения – создание условий для полного проявления и развития способностей каждого школьника;

4. демократизация – создание предпосылок для развития активности, инициативы и творчества учащихся и педагогов, заинтересованного взаимодействия учителей и учащихся, и широкое участие общественности в управлении образованием.

Культура и образование связаны между собой:

общим объектом - человек культуры и образования;

общечеловеческими ценностями: культура, образование, человек и др.;

творческим характером культурно-образовательной деятельности (неслучайно, К.Д. Ушинский педагогическую практику называл искусством);

общими функциями - развитие, обучение и воспитание человека.

Образование должно осуществляться в контексте определенного типа культуры. Культурологическая парадигма в большей степени ориентирована не на знания, а на усвоение элементов культуры.

Учитель должен являться носителем передовой культуры, он сам является ценностью и производит новые ценности - учеников - и тем самым идентифицирует себя с культурой.

Педагогическая деятельность - это прежде всего диалог между культурами, обмен культурными ценностями (а не просто передача знаний, умений и навыков).

Всякая история есть история культуры и образования. Поэтому чтобы определять стратегические цели и задачи образования, нужно изучать историю развития культуры и образования.

С середины прошлого столетия направления обучения поляризуются вокруг двух его характеристик: управляемости и формирования у учащихся способности «добывать» знания самостоятельно. Несмотря на бурный рост всевозможных технологий обучения, ни одна из них в настоящее время не представлена в чистом виде, одна включает элементы другой. Однако необходимыми требованиями для каждой технологии являются воспитывающий, развивающий характер обучения и активность субъекта научения.

Современные направления обучения можно рассматривать с позиции некоторых общих оснований. Согласно классификации И. А. Зимней, выделяются следующие разновидности форм обучения:

По основанию непосредственности (опосредованности) взаимодействия обучающего и обучаемого — контактное и дистанционное обучение. 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.

По основанию принципа сознательности (интуитивизма) — обучение, соотносимое с характером освоения опыта. Это, например, интуитивное освоение ребенком родного языка, определенное Л. С. Выготским как путь «снизу — вверх» (сюда относится и возникшее в середине 60-х гг. суггестопедическое направление Г. К. Лозанова), и обучение, основанное на принципе сознательности.

По основанию наличия управления образовательным процессом:

обучение, не основывающееся на управлении (например, традиционное обучение);

обучение, рассматривающее управление в качестве основного механизма усвоения (теория поэтапного формирования умственных действий, программированное, алгоритмизированное обучение).

По основанию взаимосвязи образования и культуры,

обучение, основой которого является проекция образа культуры в образование и формирование проектной деятельности обучающихся (теория проектного обучения);

обучение, основанное на дисциплинарно-предметном принципе (традиционное обучение).

По основанию связи обучения с будущей деятельностью — знаково-контекстное, или контекстное, обучение и традиционное обучение внеконтекстного типа.

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

В соответствии с названными основаниями традиционное обучение может быть охарактеризовано как контактное (или дистанционное), сообщающее, основанное на принципе сознательности (осознание самого предмета освоения — знания), целенаправленно неуправляемое, построенное по дисциплинарно-предметному принципу, внеконтекстное (в системе высшего образования — без целенаправленного

моделирования будущей профессиональной деятельности в процессе учебной). Определение Н.Ф.Талызиной традиционного обучения как информационно-сообщающего, догматического, пассивного отражает все названные выше характеристики. При этом необходимо подчеркнуть, что это констатирующее определение, а не оценочное по типу «хорошо» — «плохо». Традиционное обучение содержит все основные предпосылки и условия освоения знания, эффективная реализация которых определяется множеством факторов, в частности индивидуально-психологическими особенностями обучающихся.

В образовании наряду с традиционным сформировались и другие направления обучения: развивающее, проблемное, программированное, обучение, основанное на теории поэтапного формирования умственных действий, алгоритмизированное обучение, развивающее обучение по знаково-контекстному типу, проектное обучение и т.д. В настоящее время, подчеркивает В.Оконь, обучение рассматривается как многосторонний процесс, включающий разные элементы различных направлений. Эта многосторонность обучения позволяет использовать преимущества того или иного его направления для каждой ступени образовательной системы, для каждой конкретной ситуации обучения сообразно возможностям и индивидуально-психологическим особенностям как обучающихся, так и самого педагога. В общем виде многосторонность обучения представлена В. Оконем совокупностями различных его составляющих: способов учения, методов преподавания и т. д. Каждая такая совокупность определяет направление обучения.

К наиболее существенным направлениям нетрадиционного обучения, оказавшим значительное влияние на современную практику образования и получившим распространение в современной школе, относятся модели развивающего, программированного, проблемного обучения.

Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в психологии работами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, где личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения.

Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся — его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т.е. ученик, студент как личность. Исходя из интересов обучающегося, уровня его знаний и умений, учитель (преподаватель) определяет учебную цель занятия и формирует, направляет и корригирует весь образовательный процесс в целях развития личности обучающегося. Соответственно, цель каждого урока, занятия при реализации личностно-деятельностного подхода формируется с позиции каждого конкретного обучающегося и всей группы в целом. Например, цель занятия может быть поставлена так: «сегодня каждый из вас научится решать определенный класс задач». Такая формулировка означает, что обучающийся должен отразить наличный, исходный, актуальный уровень знания и затем оценить свои успехи, свой личностный рост. Другими словами, обучающийся в конце урока, занятия должен ответить себе, чему он сегодня научился, чего он не знал или не мог делать еще вчера. Такая постановка вопроса применительно к обучению означает, что все методические решения (организация учебного материала, использованные приемы, способы, упражнения и т.д.) преломляются через призму личности обучаемого — его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей.

Личностный компонент личностно-деятельностного подхода предполагает, что в процессе преподавания любого учебного предмета максимально учитываются национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности обучающегося. Этот учет осуществляется через содержание и форму самих учебных

заданий, через характер общения с учеником, студентом. Адресованные ученику, студенту вопросы, замечания, задания в условиях личностно-деятельностного подхода стимулируют их личностную, интеллектуальную активность, поддерживают и направляют их учебную деятельность без излишнего фиксирования ошибок, промахов, неудачных действий. Тем самым, как подчеркивает А.К. Маркова, осуществляется не только учет индивидуально-психологических особенностей учащихся, но и формирование, дальнейшее развитие психики обучающегося, его познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик и т.д. Таковы основные проявления личностного компонента личностно-деятельностного подхода.

Деятельностный компонент также имеет многосторонние предпосылки для формирования личностно-деятельностного подхода: в общепедагогическом плане — положение о субъектно-субъектном отношении учителя и ученика (А. Дистервег) и активности обучаемого (И. Песталоцци, А. Дистервег, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев и др.); в общепсихологическом — теорию деятельности А.Н. Леонтьева, личностно-деятельностного опосредствования (С. Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский), теорию учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, И.И. Ильясов).

Наряду с внутренними мотивами деятельность побуждается и внешними — широкими социальными или узколичными, по Л.И. Божович. Например, мотивы престижности учебы в данной школе, лицее, гимназии, мотивы собственного роста, долга и т.д. — внешние по отношению к самой учебной деятельности школьника. При этом они могут быть не только «знаемыми, понимаемыми», но и «реально действующими». Однако, являясь сильными побудителями общественного поведения в целом, эти внешние мотивы сами по себе не обеспечивают включение школьника в учебную деятельность, направленную на усвоение учебного материала. Они не определяют принятия школьником учебной задачи. В этот процесс должны быть включены внутренние, познавательные мотивы. Внешние «понимаемые» мотивы при определенных условиях становятся «действенными», подчеркивал А.Н. Леонтьев.

Определяющей человеческую деятельность характеристикой является ее целеположенность или целенаправленность. Цель деятельности, точнее, действий, входящих в нее, есть ее интегрирующее и направляющее начало. В общеметодологическом плане цель характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и ее реализации с помощью определенных средств.

В деятельности выделяют ее внутреннюю структуру, или строение, где действие выступает как единица деятельности, ее клеточка, а операции — суть способы реализации действия. Действие как морфологическая единица деятельности может становиться самостоятельной деятельностью и, наоборот, превращаться в операцию. Согласно А.Н. Леонтьеву, действие — это такой процесс, мотив которого не совпадает с его предметом (т.е. с тем, на что оно направлено), а лежит в той деятельности, в которую оно включено.

Личностно-деятельностный подход означает пересмотр педагогом привычных трактовок процесса обучения преимущественно как сообщения знаний, формирования умений, навыков, т.е. только как организацию усвоения учебного материала; субъектно-объектной схемы общения, взаимодействия преподавателя и студентов объекта обучения только как совокупности усваиваемых знаний.

Личностно-деятельностный подход, предполагая организацию самого процесса обучения как организацию (и управление) учебной деятельности обучающихся, означает переориентацию этого процесса на постановку и решение ими самими конкретных учебных задач (познавательных, исследовательских, преобразующих, проективных и т.д.). Естественно, что при личностно-деятельностном подходе педагогу предстоит определить номенклатуру учебных задач и действий, их иерархию, форму предъявления и организовать выполнение этих действий обучающимися при условии овладения ими ориентировочной основой и алгоритмом их выполнения.

В целом личностно-деятельностный подход в обучении означает, что прежде всего в этом процессе ставится и решается основная задача образования — создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности. «Личностный» компонент этого подхода означает, что все обучение строится с учетом прошлого опыта обучающегося, его личностных особенностей в субъектно-субъектном взаимодействии. Обучение «преломляется» через личность обучающегося, через его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы, перспективы и т.д.; оно принимает их и соразмеряется с ними.

Личность находится в центре обучения, образования. Соответственно все образование, центрируясь на обучающемся, на его личности, становится антропоцентрическим по цели, по содержанию и формам организации.

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.

Первый из них принадлежит Ж. Пиаже. Как мы уже знаем, он понимал психическое развитие прежде всего как развитие интеллекта, которое осуществляется в результате созревания когнитивных структур, как переход от одной стадии к другой. Если интеллект ребенка недостаточно развит, с этим ничего поделать нельзя, и обучать его можно, только опираясь на тот уровень, которого он уже достиг. Поэтому обучение может быть эффективным только тогда, когда оно следует за развитием, несколько отставая от него.

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.

Третий подход к решению этой проблемы связан с именем Л. С. Выготского. Согласно его представлениям, обучение не должно приспособливаться к развитию и «плестись у него в хвосте». Конечно, 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».

В настоящее время системно разработаны два основных направления развивающего обучения: В.В. Давыдова и Л.В. Занкова. Если первое основывается на положениях Л. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, то второе представляет собой критически осмысленный и творчески переработанный опыт всех современных Л.В. Занкову психологических педагогических достижений. В разработанной экспериментальной системе развивающего обучения, по Л.В. Занкову, заложены следующие принципы:

- принцип обучения на высоком уровне трудности. Его реализация предполагает соблюдение меры трудности, преодоление препятствий, осмысление взаимосвязи и систематизацию изучаемых явлений (содержание этого принципа могут быть соотнесено с проблемностью в обучении);

- принцип ведущей роли теоретических знаний, согласно которому отработка понятий, отношений, связей внутри учебного пред мета и между предметами не менее, важна, чем отработка навыков (содержание этого принципа может быть соотнесено со значимостью понимания общего принципа действие.):

- принцип осознания школьниками собственного учения. Он обучения направлен на развитие рефлексии, на осознание самого себя как субъекта учения (содержание этого принципа может быть соотнесено с развитием личностной рефлексии, саморегуляции);

- принцип работы над развитием всех учащихся. Согласно ему" должны быть учтены индивидуальные особенности, но обучение должно развивать всех, ибо «развитие есть следствие обучения о (содержание этого принципа может быть соотнесено с гуманизацией образовательного процесса).

Отличительными чертами системы Л.В. Занкова являются: направленность на высокое общее развитие школьников (это стержневая характеристика системы); высокий уровень трудности, на котором ведется обучение; быстрый темп прохождения учебного материала, резкое повышение удельного веса теоретических знаний. Данная система обучения развивает мышление, эмоциональную сферу учащихся, учит понимать и выявлять общий смысл, основное содержание читаемого.

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 мысленные переходы от всеобщего к частному и обратно.

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

Развивающее обучение по системе Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова, внедренное в практику школьного обучения, получило всестороннюю интерпретацию в работах А.К. Марковой, В.В. Рубцова, А.З. Зака, В.В. Репкина, М.М. Разумовской, Г.Г. Граник и др.

Тема 3. Педагог и обучающиеся – субъекты 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.

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 экрплицуруемой 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.

Отечественные исследователи на основе рассмотренных положений С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова выделили целый набор педагогических способностей. Сопоставим основные из них, определенные Н.Д. Левитовым и Ф.Н. Гонаболиным. Так, Н.Д. Левитов выделяет в качестве основных педагогических способностей следующие: способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме; способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности; самостоятельный и творческий склад мышления; находчивость или быструю и точную ориентировку; организаторские способности, необходимые как для обеспечения работы самого учителя, так и для создания хорошего ученического коллектива.

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... Профессиональное мастерство, как мы его понимаем сегодня, включает способность не просто доходчиво преподносить знания, популярно и понятно излагать материал, но и способность организовать самостоятельную работу учащихся, самостоятельное получение знаний, умно и тонко «дирижировать» познавательной активностью учащихся, направлять ее в нужную сторону.

2. Академические способности — способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т.д.). Способный учитель знает предмет не только в объеме учебного курса, а 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. Выражение мысли ясное, простое, понятное для учащихся.

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, укладываться в намеченные сроки.

6. Авторитарные способности — способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета (хотя, конечно, авторитет создается не только на этой основе, а, например, и на основе прекрасного знания предмета, чуткости и такта учителя и т.д.). Авторитарные способности зависят от целого комплекса личностных качеств учителя, в частности его волевых качеств (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и т.д.), 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 (или, как бы их назвали сейчас, прогностические способности) — 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 (позой, мимикой и пантомимикой, походкой).

Н.В. Кузьмина выделяет два уровня педагогических способностей: перцептивно-рефлективные и проективные. Первый уровень включает три вида чувствительности: чувство объекта, связанное с эмпатией, чувство меры или такта и чувство причастности. Эти проявления чувствительности лежат в основе педагогической интуиции.

Второй уровень педагогических способностей, по Н.В. Кузьминой, — проективные способности, соотносимые с чувствительностью к созданию новых, продуктивных способов обучения. Этот уровень включает гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские способности. При этом отмечается, что отсутствие каждой из этих способностей есть конкретная форма неспособности. Гностические способности проявляются в быстром и творческом овладении методами обучения учащихся, в изобретательности способов обучения. Гностические способности обеспечивают накопление информации учителя о своих учениках, о самом себе. Проектировочные способности проявляются в способности представить конечный результат воспитывающего обучения в заданиях-задачах, расположенных во времени на весь период обучения, что готовит обучающихся к самостоятельному решению задач. Конструктивные способности проявляются в создании творческой рабочей атмосферы совместного сотрудничества, деятельности, в чувствительности к построению урока, в наибольшей степени соответствующего заданной цели развития и саморазвития обучающегося. Коммуникативные способности проявляются в установлении контакта, педагогически целесообразных отношений. Эти способности, по Н.В. Кузьминой, обеспечиваются четырьмя факторами: способностью к идентификации, чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся, хорошо развитой ин-

туцией, суггестивными свойствами. Добавим еще фактор речевой культуры (содержательность, обращенность, воздейственность). Организаторские способности проявляются в избирательной чувствительности к способам организации учащихся в группе, в освоении ими учебного материала, самоорганизации обучающихся, в самоорганизации собственной деятельности педагога.

Как было отмечено в отечественной педагогической психологии еще в конце XIX в. П.Ф. Каптеревым, одним из важных факторов успешности педагогической деятельности являются «личностные качества» учителя. 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.

Возрастная периодизация представляет собой одну из сложных и неоднозначно решаемых проблем психологии (А. Валлон, Ж. Пиаже, В. Штерн, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.). Рассмотрим основные подходы к возрастной периодизации, являющейся исходной для определения типического субъекта различных ступеней образовательной и прежде всего школьной системы.

Л.С. Выготский выделяет следующие стабильные и критические периоды возрастного развития: кризис новорожденности, младенческий возраст (2 месяца — 1 год), кризис 1 года, раннее детство (1 год — 3 года), кризис 3 лет, дошкольный возраст (3 года — 7 лет), кризис 7 лет, школьный возраст (8-12 лет), кризис 13 лет, пубертатный возраст (14-18 лет), кризис 17 лет. В этой схеме обращает на себя внимание разные основания выделения периодов дошкольного и школьного возраста (по педагогической схеме) и пубертатного (по схеме одного признака). Однако сам подход объединения двух критериев делает эту периодизацию (как полисимптоматическую, по Д.Б. Эльконину) одной из наиболее распространенных и продуктивных. Так, Д.Б. Эльконин, принимая схему Л.С. Выготского за исходную, определяет периоды после кризиса 7 лет следующим образом: кризис 7 лет, младший школьный возраст, кризис 11-12 лет, подростковое детство (замечая, что выделяется и период ранней юности). Эта схема построена практически целиком на педагогической основе.

Для педагогической психологии в целом и для определения типического «психологического портрета» обучающегося на каждой ступени образовательной системы важно положение Д.Б. Эльконина: «то, что в критический период вызывает появление соответствующего новообразования, и представляет собой генеральную линию последующего развития в стабильном периоде». За изменениями в развитии ребенка педагогическая система может «не поспевать» (Л.С. Выготский), в результате чего возникает эффект трудновоспитуемости, неуспеваемости, одна из причин которого кроется в самой динамике возрастного становления ребенка.

Ж. Пиаже подошел к определению типических особенностей субъекта разного возраста с позиции развития его интеллекта. Он основывался на исходных положениях своей теории: а) принципе равновесия как устойчивом отношении частей и целого, к которому стремится интеллектуальное развитие, обеспечиваемое соотношением между функциями (адаптацией, ассимиляцией, аккомодацией), и б) структурности, где структура есть «умственная система или целостность, принципы, активности которой отличны от принципов активности частей, которые эту структуру составляют». Ж. Пиаже выделил четыре основных периода развития интеллекта вслед за образованием сенсомоторного интеллекта и появлением языка, или «символической функции», делающей возможным его усвоение, что происходит, по его мнению, от 1,5 до 2 лет. Соответственно:

— от 1,5 до 2 лет «начинается период, который тянется до 4 лет и характеризуется развитием символического и допонятийного мышления;

— в период от 4 до 7-8 лет образуется, основываясь на предшествующем, интуитивное (наглядное) мышление, прогрессивные сочленения которого вплотную подводят к операциям;

— с 7-8 до 11-12 лет формируются конкретные операции, т. е. операциональные группировки мышления, относящиеся к объектам, которыми можно манипулировать или которые можно схватывать в интуиции;

— с 11—12 лет и в течение всего юношеского периода вырабатывается формальное мышление, группировки которого характеризуют зрелый рефлексивный интеллект».

Если сопоставить приводимые по разным основаниям в схемах Ж. Пиаже и Л.С. Выготского возрастные границы периодов, например дошкольного и младшего школьного возраста, то очевидно, что они в целом совпадают.

От 4 до 7-8 лет дошкольный от 3 до 7 лет

От 7-8 до 11-12 лет школьный, или от 8 до 12 лет младший школьный.

Как видно, эти границы определяются, прежде всего, социокультурным исторически сложившимся в генетической памяти цивилизации опытом соотнесения образования детей и их внутренней психологической готовности к каждой из его ступеней. Как справедливо отметил Л.С. Выготский, педагогическая схема или, другими словами, социокультурная и историческая основа периодизации возрастного развития остается одной из основных, формально разделяемых практически всеми исследователями, особенно теми, кто стоит на полисимптоматической основе периодизации.

Во всем мире обучающихся называют в соответствии с характером той образовательной системы, в которой они учатся (школьники, гимназисты, реалисты, студенты). Внутри этих наименований в соответствии с возрастом и степенью обучения различаются уже более дробные обозначения. Это так называемая культурно-историческая дифференциация, лежащая в основе социокультурной возрастной периодизации субъектного бытия обучающегося. Она связана с характером деятельности ребенка в общественных институтах (учреждениях) государства. Отсюда и названия периодов по ступеням образования — дошкольный, школьный (младший, средний, старший), студенческий. Это свидетельствует о собственно педагогических критериях периодизации субъектного бытия на возрастном этапе от 6 до 22—23 лет. Общепринятой является следующая периодизация: преддошкольный (3-5 лет), дошкольный (5-7 лет), младший школьный (7-11 лет), подростковый (средний школьный) возраст (11—15 лет), ранняя юность, или старший школьный возраст (15—18 лет) и студенческий возраст (поздняя юность, ранняя зрелость) — 17-18 лет — 22-23 года (по Б.Г. Ананьеву).

Соответственно типические субъекты каждого из этих образовательных периодов дошкольником, младшим школьником, подростком, старшим школьником, студентом. При этом отмечается, что каждый возрастной период в жизни человека определяется совокупностью многих факторов, выступающих и в качестве его показателей. Д.Б. Эльконин называет три основных показателя, фактора, обуславливающих как саморазвитие, так и его периоды. «Определенный возраст в жизни ребенка, или соответствующий период его развития,— это относительно замкнутый период, значение которого определяется прежде всего его местом и функциональным значением на общей кривой детского развития. Каждый возраст, или период, характеризуется следующими показателями:

1) определенной социальной ситуацией развития или той конкретной формой отношений, в которые вступает ребенок со взрослыми в данный период;

2) основным или ведущим типом деятельности (существует несколько различных типов деятельности, которые характеризуют определенные периоды детского развития);

3) основными психическими новообразованиями (в каждом периоде они существуют от отдельных психических процессов до свойств личности)».

Все эти показатели, по Д.Б. Эльконину, находятся в сложном отношении взаимодействия и взаимовлияния. Однако, если для Л.С. Выготского основным критерием развития были новообразования, то для Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, развивающих деятельностную концепцию, основным явился тип ведущей деятельности. А.В. Петровский считает определяющим критерием социальную ситуацию развития, точнее, сознательную среду, общность. Значимым для педагогической психологии в этом подходе А.В. Петровского является социально-психологический аспект возрастной периодизации, предполагающий понятия стабильной и изменяющейся среды, связи развития личности и особенностей среды, смену и преемственность процессов адаптации к группе, среде, индивидуализацию в ней и дальнейшую интеграцию.

По характеру изменения ведущих типов деятельности ребенка в разных социальных ситуациях его развития, т.е. на деятельностной основе, Д.Б. Эльконин определил и возрастные периоды психического развития и шесть ведущих видов (типов) деятельности: 1) непосредственно-эмоциональное общение со взрослыми, 2) предметно-манипулятивная деятельность, 3) ролевая игра, 4) учебная деятельность, 5) интимно-личное общение и 6) учебно-профессиональная деятельность. При этом, как справедливо отмечает Д.И. Фельдштейн, интимно-личное общение, выступающее в качестве ведущей деятельности подростничества, по Д.Б. Эльконину, должно само включаться в социально значимую, социально одобряемую, просоциальную деятельность. Она-то и должна рассматриваться как подлинно ведущая в этом возрасте.

Рассмотрение школьника и студента как субъектов учебной деятельности основывается на тезисах Д.Б. Эльконина: ведущая деятельность ребенка (игра, учебная деятельность, личное общение и т.д.) протекает в определенной социальной среде, ситуации развития, что в совокупности формирует психические и личностные новообразования. Следует также принять во внимание, что «... в процессе исторического развития изменяются общие социальные условия, в которых развивается ребенок, изменяются содержание и методы обучения, и все это не может не сказаться на изменении возрастных этапов развития. Каждый возраст представляет собой качественно особый этап психического развития и характеризуется множеством изменений, составляющих в совокупности своеобразие структуры личности ребенка на данном этапе его развития».

Тема 4. Общая характеристика учебной деятельности

Научение, изменение поведения, происходящее в результате приобретения опыта. В том частном случае, когда приобретение опыта - знаний, навыков, умений - определяется познавательными мотивами и целями, говорят об учении (и соответственно об обучении как процессе передачи такого опыта).

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

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

В учебной деятельности объединяются не только познавательные функции деятельности (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), но и потребности, мотивы, эмоции, воля.

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

Процесс научения может осуществляться в форме попутного научения или в форме целенаправленного учения. Попутное научение происходит в ходе деятельности, имеющей иную цель. Так, ребенок, выполняя действие с каким-либо предметом, попутно знакомится с его свойствами — цветом, формой, величиной. Учение как деятельность имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки, умения.

Основоположителем деятельностной теории учения является Л.С. Выготский, который внес принципиальные изменения в теоретические представления о данном процессе. Деятельность, направленную на учение, он рассматривал как специфическую деятельность, в которой происходит формирование психических новообразований через присвоение культурно-исторического опыта. Источники развития, таким образом, заложены не в самом ребенке, а в его деятельности учения, направленной на освоение способов приобретения знаний.

Целенаправленное учение возможно либо в форме учебной деятельности, либо в форме самостоятельной работы. Собственно психологическая теория учебной деятельности сформировалась в общей теории учения. К числу ее разработчиков относят Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызину, А. К. Маркову. Учебная деятельность — это особая форма учения, направленная на овладение обобщенными способами учебных действий и саморазвитие в процессе решения учебных задач, специально поставленных педагогом. Учебная деятельность может рассматриваться как специфический вид деятельности. Она направлена на совершенствование, развитие, формирование личности обучаемого через осознанное, целенаправленное присвоение им общественного опыта. Отметим основные характеристики учебной деятельности, отличающие ее от других форм учения:

- 1) она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач;
- 2) в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия;
- 3) общие способы действий предваряют решение задач (И. И. Ильясов);
- 4) учебная деятельность ведет к изменениям в самом субъекте (Д. Б. Эльконин, И. Лингарт);
- 5) изменение психических свойств и поведения обучающегося в зависимости от результатов его собственных действий (И. Лингарт).

Учебная деятельность имеет определенное предметное (психологическое) содержание. В нем выделяется предмет учебной деятельности, средства, способы, продукт и результат. Предметом учебной деятельности является усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработка приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего происходит развитие самого ученика. В качестве средств учебной деятельности выступают интеллектуальные действия (знаковые, языковые, вербальные средства), в форме которых усваивается знание, а также фоновые знания, при помощи которых структурируется индивидуальный опыт ребенка. Способы учебной деятельности могут быть совершенно разными. К ним относят репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные действия. Продуктом учебной деятельности являются структурированное знание, новообразования в психике и

поведении ученика, его индивидуальный опыт. Результат учебной деятельности — потребность ее продолжать либо уведение от нее.

Д. Б. Эльконин выделяет деятельностные характеристики этой формы учения. Учебная деятельность носит общественный характер: по содержанию, так как направлена на усвоение общественного опыта, накопленного человечеством; по смыслу, поскольку она общественно значима и общественно оцениваема по форме, потому что она соответствует общественно выработанным нормам общения и протекает в специальных общественных учреждениях. Кроме того, учебная деятельность, как и любая другая, характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью. Она имеет определенную внешнюю структуру.

Структура учебной деятельности.

Внешняя структура учебной деятельности включает пять основных компонентов:

- мотивацию;
- учебные задачи, представленные в форме учебных заданий;
- учебные действия, с помощью которых решаются учебные задачи;
- действия контроля, переходящие в самоконтроль;
- действия оценки, переходящие в самооценку.

Проанализируем каждый из компонентов подробнее. Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в деятельность учения. При анализе учебной мотивации важно изучить мотивы, побуждающие ребенка овладевать знаниями, навыками и умениями. Мотивы учебной деятельности могут быть внешними или внутренними. Если побудителями учебной деятельности являются некоторые внешние стимулы (поощрение, награда, наказание), то в данном случае она будет лишь средством для достижения других целей — личные успехи, удовлетворение честолюбия, избежание наказания. При этом учебная деятельность носит до некоторой степени вынужденный характер и выступает как препятствие, которое необходимо преодолеть на пути к основной цели. Если же ученик относится к учебной деятельности как к своей основной цели, говорят о наличии у него внутренней мотивации. В данном случае учебная деятельность может направляться интересом к самим знаниям, способам их получения, любознательностью, стремлением повысить свой образовательный уровень.

Подобные учебные ситуации не содержат внутреннего конфликта. Хотя они также связаны с преодолением трудностей и требуют волевых усилий, но эти усилия направлены на преодоление внешних препятствий, а не на борьбу с самим собой. Такие учебные ситуации являются оптимальными с педагогической точки зрения. В работах Л. И. Божович и ее сотрудников, исследовавших учебную деятельность школьников, отмечается, что одних учащихся в большей степени мотивирует сам процесс познания. В ходе учебной деятельности, других — отношения с людьми, складывающиеся внутри нее. Соответственно, принято выделять две большие группы мотивов учебной деятельности — познавательные и социальные.

Познавательные мотивы связаны с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения. Среди них встречаются:

- широкие познавательные мотивы, состоящие в ориентации учащихся на овладение новыми знаниями;
- учебно-познавательные мотивы, отражающие ориентацию на усвоение способов добывания знаний;
- мотивы самообразования, состоящие в направленности на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний.

Социальные мотивы также распадаются на несколько подгрупп:

- широкие социальные мотивы, отражающие стремление получить знания, чтобы быть полезным обществу, понимание необходимости учиться, чувство ответственности, желание хорошо подготовиться к будущей профессии;

- узкие социальные мотивы (позиционные), которые проявляются в стремлении занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение;
- мотивы социального сотрудничества связаны с ориентацией на других людей.

При этом ученик не только хочет общаться и взаимодействовать с окружающими, но и стремится осознать, анализировать способы своего сотрудничества, постоянно их совершенствовать.

Все виды мотивов тесно связаны между собой и формируются в непосредственной зависимости друг от друга. Анализируя учебную деятельность, важно учитывать всю структуру мотивационной сферы личности.

Самым главным компонентом в структуре учебной деятельности является учебная задача. Она предлагается ученику как определенное учебное задание, формулировка которого существенна для решения и его результата. По А. Н. Леонтьеву, задача — это цель, данная в определенных условиях. Основное отличие учебной задачи от других различных задач заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта учебной деятельности, а не в изменении предметов, с которыми он действует (Д. Б. Эльконин).

Практически вся учебная деятельность может быть представлена как система учебных задач (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. Г. Балл). Они даются в определенных учебных ситуациях и предполагают выполнение соответствующих учебных действий — предметных, контрольных и вспомогательных. В структуре любой учебной задачи обязательно должны присутствовать два компонента {А. Г. Балл):

- 1) предмет задачи в исходном состоянии;
- 2) модель требуемого состояния учебной задачи.

Процедура, которая обеспечивает решение учебной задачи, называется способом ее решения (А. Г. Балл). Если учебная задача решается только одним способом, то цель ученика — найти его. В других случаях, когда задача может быть решена несколькими способами, учащийся становится перед выбором наиболее краткого и экономичного. При этом накапливается определенный опыт применения знаний, что способствует развитию приемов логического поиска, совершенствованию мыслительных способностей ребенка.

Машбиц сформулировал основные психологические требования к учебным задачам:

1. Конструироваться должна не одна учебная задача, а их набор.
2. При конструировании системы учебных задач необходимо, чтобы она обеспечивала достижение не только ближайших, но и отдаленных учебных целей.
3. Учебные задачи должны обеспечивать усвоение системы средств, необходимой для успешного осуществления учебной деятельности.
4. Учебная задача должна конструироваться таким образом, чтобы средства деятельности, которые необходимо усвоить, выступали как прямой продукт обучения. В большинстве учебных задач, по мнению Е. И. Машбица, в качестве прямого - продукта выступает исполнительная часть, а ориентировочная контрольная части — как побочный продукт. Реализация данного требования предполагает также использование задач на осознание учениками своих действий, то есть на развитие их рефлексии. Первоначально учащиеся еще не умеют самостоятельно ставить и решать учебные задачи, поэтому в начале обучения данную функцию выполняет учитель.

Принятие учебной задачи учеником происходит тогда, когда учитель объясняет, для чего необходимо выполнять учебное задание. В это время ученик всегда (осознанно или неосознанно) сопоставляет учебную задачу со смыслом учения для себя, со своими возможностями, то есть доопределяет или переопределяет ее. Данный этап обуславливает степень готовности учащегося к учебной деятельности.

Решение учебной задачи возможно лишь при помощи учебных действий, составляющих третий компонент учебной деятельности. Учебные действия — это активные преобразования ребенком объекта для раскрытия свойств предмета усвоения (Д.

Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова). Усвоению каждого фундаментального понятия при изучении любого учебного предмета соответствует определенная система учебных действий. Состав учебных действий неоднороден. Психологу чаще всего приходится сталкиваться с недостаточным или нерациональным использованием тех учебных действий, которые являются общими для различных учебных предметов.

Специфические учебные действия отражают особенности изучаемого предмета и поэтому используются в пределах данной области знаний. Обучение подобным учебным действиям проводит учитель. Примерами специфических учебных действий могут служить звуковой анализ слова, сложение, умение читать нотный текст. По другой классификации — с позиции субъекта деятельности в учении — выделяются действия целеполагания, программирования, исполнительские действия, действия контроля (самоконтроля), оценки (самооценки). Каждое из них соотносится с определенным этапом учебной деятельности и реализует его. Так, осознание цели решения задачи как ответ на вопрос «для чего я это делаю?» относится к действиям целеполагания. Исполнительские действия направлены на решение задачи. К ним причисляют вербальные практические (действия с предметами или их изображениями), умственные (перцептивные, мнемические, мыслительные).

Соотнесение учебных действий с психической деятельностью учащихся позволяет выделить такие их разновидности, как перцептивные, мнемические, мыслительные, интеллектуальные. Каждое из этих действий распадается на ряд более мелких. Перцептивные действия включают опознание, идентификацию, анализ внешнего вида объектов; мнемические предполагают запечатлевание, фильтрацию информации, ее структурирование, сохранение, актуализацию. Мыслительные действия содержат сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификацию.

Совокупность учебных действий образует способ решения учебной задачи. Именно сформированность способов учебной работы является главным показателем зрелости учебной деятельности.

Следующим компонентом учебной деятельности выступают действия контроля (самоконтроля). Этим действиям принадлежит особая роль, так как овладение ими характеризует учебную деятельность как управляемый самим учащимся произвольный процесс (Д. Б. Эльконин). Контроль предполагает соотнесение хода и результата выполненного учебного действия с образцом. Следовательно, в действии контроля можно выделить три звена:

- модель желаемого результата действия;
- процесс сравнения этого образа и реального действия;
- принятие решения о продолжении или коррекции действия.

Первоначально контроль за выполнением учебных действий осуществляет учитель. Он разделяет полученный результат на определенные элементы, сопоставляет их с заданным образцом, указывает на возможные расхождения, соотносит их с характером учебных действий. Как видим, сравнение результата с образцом является основным моментом действия контроля. Постепенно, по мере овладения контролем у учащихся развивается самоконтроль.

П.П. Блонским были рассмотрены четыре стадии проявления самоконтроля применительно к усвоению материала. Первая стадия характеризуется отсутствием всякого самоконтроля. Учащийся на этой стадии не усвоил материал и не может ничего контролировать. Вторая стадия — «полного самоконтроля», — на которой ученик проверяет полноту и правильность воспроизведения усвоенного материала. Третья стадия — выборочного самоконтроля, — когда учащийся контролирует в вопросах только главное. Четвертая стадия характеризуется отсутствием видимого самоконтроля. Учащийся осуществляет контроль на основе прошлого опыта, на основе каких-то незначительных деталей, примет.

Таким образом, формирование самоконтроля происходит как поэтапный процесс. Он подготавливается вопросами учителя, фиксацией главного, основного. Педагог как бы создает общую программу такого контроля, который в дальнейшем станет основой самоконтроля.

Аналогично формированию самоконтроля развиваются действия оценки (самооценки) в структуре учебной деятельности. Оценка позволяет определить, в какой степени усвоен способ решения задачи и насколько результат учебных действий соответствует их цели. В школьной практике процесс оценивания выступает либо в форме развернутого суждения, в котором педагог обосновывает отметку, либо в свернутой форме, как прямое выставление отметки. Оценка педагога должна служить основой для формирования самооценки учащегося в учебной деятельности. А. В. Захарова отмечает, что в процессе формирования предметной самооценки в структуре учебной деятельности происходит переход самооценивания в качество, характеристику субъекта деятельности — его самооценку. Это говорит об особой значимости данного компонента учебной деятельности.

Усвоение учащимися усложняющихся форм самоконтроля и самооценки является психологической основой для формирования их самостоятельной работы.

Общепедагогическое определение внеклассной и внешкольной работы, согласно которому она представляет собой различные виды деятельности учащихся воспитательного и образовательного характера, организуемые и проводимые школой во внеурочное время, положено в основу рассмотрения многими исследователями самостоятельной деятельности учеников.

Главная особенность самостоятельной работы – в ее основе всегда лежит новый для школьника материал, ему приходится самостоятельно решать новые познавательные задачи. На самостоятельную работу распространяются требования добровольности, активности, включения в освоение материала межпредметных связей и т.д.

Таким образом, самостоятельная работа может считаться формой индивидуальной работы по индивидуальному плану.

Очень существенна в ней саморегуляция школьника.

Самостоятельная работа может быть определена и как деятельность, т.к. она целенаправленна, внутренне мотивированна, структурирована самим учеником и корректируется им в процессе деятельности.

Большая проблема - целенаправленное обучение содержанию самостоятельной работы:

- 1) необходимо формирование приемов моделирования учебной деятельности,
- 2) необходимо овладение приемами углубленного и скоростного чтения,
- 3) необходимо умение составлять планы самостоятельной работы, умение структурировать и конспектировать материал, ставить перед собой задачи и решать их.

А.К. Маркова, предлагает следующие приемы учебной деятельности:

- 1) прием смысловой переработки текста,
- 2) укрупнение учебного материала,
- 3) выделение в материале исходных, главных идей.

В книге «Формирование мотивов учения в школьном возрасте» называются такие приемы учебной деятельности и самостоятельной работы:

- 1) приемы культуры чтения и культура слушания, приемы краткой и рациональной записи материала,
- 2) общие приемы запоминания,
- 3) прием сосредоточения сознания на главном на основе самоконтроля, поэтапная проверка проделанной работы,
- 4) приемы поиска дополнительной информации, умение пользоваться справочниками, словарями, каталогами.
- 5) приемы подготовки к экзамену и зачету.

Как деятельность самостоятельная работа характеризуется собственной познавательной потребностью учащегося, самоконтролем, режимом работы, свободой выбора места и времени работы.

До сих пор не разработаны конкретные формы и методики организации самостоятельной работы. Но, тем не менее, программа обучения самостоятельной работе вполне разработана, она включает следующие компоненты:

1. Диагностирование школьником своей познавательной потребности углублять знания;
2. Определение собственных интеллектуальных, личностных, физических возможностей, оценка своего свободного времени, умение его использовать;
3. Определение цели самостоятельной работы – ближайшей и отдаленной;
4. Самостоятельный выбор объекта изучения, его обоснование для себя;
5. Разработка плана, долгосрочной и ближайшей программы самостоятельной работы;
6. Определение форм самоконтроля и времени самоконтроля (важно, чтобы результаты самостоятельной работы были лично значимы для школьника).

Самостоятельная работа обучающегося, рассматриваемая в общем контексте его самообразования, представляет собой высшую форму его учебной деятельности по критерию саморегуляции и целеполагания; она может дифференцироваться в зависимости от источника управления, по характеру побуждения и др.

Тема 5. Психологические и педагогические факторы эффективности процесса учения

Основные психологические проблемы учения

1. Проблема соотношения обучения и развития. В отечественной психологии эта проблема впервые была сформулирована Л.С. Выготским. Он обосновал ведущую роль обучения в развитии, отметив, что обучение должно идти впереди развития, быть источником нового развития.

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

3. Проблема учета сенситивных периодов развития в обучении. Сенситивные периоды - периоды оптимальных сроков развития определенных сторон психики: процессов и свойств. Чрезмерно раннее начало обучения чему-либо может неблагоприятно сказаться на психическом развитии, точно так же как и очень позднее начало обучения может оказаться малоэффективным.

4. Проблема одаренности детей. Под общей одаренностью понимается развитие общих способностей, определяющих диапазон деятельности, в котором человек может достичь больших успехов.

5. Проблема готовности детей к обучению в школе. Готовность детей к обучению в школе - это совокупность морфологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому организованному школьному обучению

Психологические факторы успешности учебной деятельности:

- 1) мотивация учебной деятельности:
 - а) учителя (личностная заинтересованность в успехах учащихся, любовь к предмету и т.д.);
 - б) учащегося (интерес, любознательность, осознание важности обучения, установка на учебу);
- 2) произвольность познавательных процессов (мышление, память, восприятие, воображение), внимания и речи, высокий уровень их развития;

- 3) наличие необходимых (волевых) качеств: настойчивости, целеустремленности, ответственности, дисциплинированности, сознательности;
- 4) умение взаимодействовать с другими людьми в ходе учебной деятельности;
- 5) сформированность обобщенных умственных действий (анализ, синтез, классификация и т.д.).

Основные педагогические проблемы учения. В современной школе существует целый ряд нерешенных или недостаточно решенных проблем, которые актуальны для профессиональной деятельности учителя.

1. Низкая активность учащихся в процессе обучения, т.е. недостаточная интенсивность и эффективность их встречной деятельности – учения.

2. Объяснительно-иллюстративный характер обучения, при котором из работы учащихся фактически выключается их мышление (ученики "разучиваются думать"), но преувеличивается роль восприятия и наблюдения.

3. Отсутствие творчества, поиска в работе учащихся, преимущественная загрузка памяти, а не мышления.

4. Низкая управляемость процесса и результата обучения, так как при традиционном обучении контролю со стороны учителя подвергается лишь некоторый конечный результат, но не сам ход учебной деятельности. Сам процесс приобретения и наращивания знаний практически неуправляем, а как-то оценивается лишь итог этого процесса.

Педагогические факторы эффективности учения – содержание и методы обучения, мастерство и личность учителя, характер взаимодействия со сверстниками.

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 непроизвольного, непосредственного и опосредованного запоминания, интериоризации и автоматизации.

Методы обучения это система целенаправленных действий учителя, организующая познавательную и практическую деятельность у учащихся, которая обеспечивает усвоение ими содержания образования и развитие личности. Методы обучения на основе методологии целостного подхода к деятельности:

1. Методы организации и осуществления учебной деятельности делятся по источнику передачи и восприятия учебной информации – словесные, наглядные, практические; по логике передачи и усвоения информации – индуктивные, дедуктивные; по степени самостоятельности мышления школьников – репродуктивные, проблемно-поисковые; по степени управления учебной работы – учебная работа под руководством учителя.

2. Методы контроля и самоконтроля в обучении делятся на методы устного контроля и самоконтроля; методы письменного контроля и самоконтроля; методы лабораторно-практического контроля и самоконтроля.

3. Методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности делятся методы стимулирования и мотивации интереса к учению – познавательные игры, вопросы, дискуссии, ситуации успеха; методы стимулирования долга и ответственности в учении – разъяснение личной значимости учения, предъявление требований, поощрение и порицание.

Требования к методам: 1) обладать образовательной, обучающей, развивающей и воспитывающей функцией; 2) служить решению задачи активации учебной деятельности: - должны использоваться разнообразные приемы активизации учения; - использоваться разнообразие самостоятельной работы учащихся; - должно осуществляться обучение

приемам и способам учения; - должно осуществляться обучение приемам учебной деятельности; - обеспечиваться развитие интереса к учению и др. 3) служить развитию индивидуальных склонностей и способностей человека; 4) впитывать в себя находки учителей-новаторов, передового опыта, рождающих новые, более эффективные методы обучения и воспитания.

Отбор методов обучения определяется: а) целями обучения; б) целями урока; в) содержанием обучения, содержанием учебного материала урока; г) уровнем подготовки общего развития класса, состоянием коллектива, работоспособности учащихся, готовности к воспитанию; д) индивидуальными и возрастными особенностями учащихся; е) особенностью самого учителя.

Тема 6. Обучение и его психологические механизмы

Обучение представляет собой систему дидактических воздействий, которая определяется содержанием, методами, формами предъявления учебного материала с целью его усвоения. Обучением задается своеобразный эталон усвоения, обязательный для всех учащихся.

В определении обучения есть разные различия, обусловленные различными теоретическими подходами к пониманию его сути. Так, Ю.И. Машбиц пишет, что в отечественной и зарубежной психологии обучения определяют как передачу общественно-выработанного опыта подрастающему поколению; как групповую деятельность, включая преподавание и учения; как единую деятельность по воспроизведению культуры; как управление усвоением знаний. Автор приходит к выводу, что все указанные определения в принципе допустимы - они раскрывают определенный аспект обучения. Выступает против абсолютизации одного из них, считает неправомерным распространение такого термина, как "передача знаний". Ю.И. Машбиц пишет, что знания как идеальное образование не могут быть непосредственно переданы другому субъекту, их может выработать только сам субъект в результате собственной активности.

Понимание обучения как совместной деятельности обучающего и обучаемого тоже не достигает глубины психологических механизмов. Обучение как особый вид групповой деятельности включает учебную и учебную деятельности, которые имеют принципиальное отличие. Учебная деятельность - это деятельность практическая (деятельность учителя), а учебная - теоретическая (познавательная) деятельность учащихся. Субъекты этих деятельностей решают разные задачи: учитель - дидактические, ученики - учебные. Ю.И. Машбиц подчеркивает, что при анализе структуры обучения его следует рассматривать как систему, включающую учебную деятельность учителя и учебную деятельность учащихся. Каждый из компонентов обучения нельзя раскрыть в отрыве от деятельности. Учебная деятельность по отношению к учебной деятельности выступает как объект управления. Автор приходит к выводу, что обучение следует рассматривать как управление учебной деятельностью учащихся, поскольку этот подход отражает психологические механизмы обучения. Механизмами обучения являются конструкты, описывающие взаимодействие учебной и учебной деятельностей. К ним относят механизм определения задачи. Он заключается в том, что внешний учебный влияние превращается в учебную - задачу, которая определяет направление деятельности ученика. Последнее происходит тогда, когда учебный влияние приобретает у ученика личностного смысла. В этих условиях актуализируются цели, мотивы, опыт ученика и все это доказывает, что он не просто объект управления, а является субъектом учебной деятельности.

Следует подчеркнуть, что когда определяют обучение как управление, имеют в виду не всю учебную деятельность педагога, а только ту, которая ведет учеников к осуществлению целей. Обучение должно задачно структуру и его можно описать как процессы решения задач. Задачи, которые решают учителя называют дидактическими. Дидактические задачи всегда решаются в связи с решением учебной задачи.

Существенным механизмом обучения является рефлексивные отношения. Они заключаются в отражении учителем своих действий, направленных на выбор учебных действий, на решение педагогической задачи, контроль за деятельностью ученика, на создание модели развития его личности и поведения. Учитель, отражая себя, должен создавать свой образ глазами учеников, что позволит учебный процесс привести в соответствие с целями.

Следующим механизмом обучения и учения является обратная связь. Как справедливо отмечают ученые, этот механизм рассматривается неоднозначно. В бихевиоризме он рассматривается в качестве подкрепления ответа. Основной идеей оперантной теории Скинера является подкрепление правильной реакции как механизма формирования поведения.

Представители когнитивной психологии рассматривают обратную связь как информацию о наличии ошибки, о причинах ее возникновения и инструкцию о том, как ее исправить.

А.Н. Матюшкин психологическим регулятором учения считает процесс понимания, а механизм обратной связи работает в процессах выработки стереотипных форм поведения, того поведения, которое производится по образцу.

А.В. Брушлинский тоже универсализирует механизм обратной связи. Он считает, что он необходим в процессах мышления, но недостаточен для его саморегуляции.

Для выбора влияния в учебном процессе учителю нужно различать внешний обратная связь и внутренний. Первый заключается в установлении связи учебной деятельности с учебной, а второй заключается в информировании о результатах деятельности ученика.

Рассмотрев обучения как систему, в состав которой входят такие взаимодействующие компоненты как учебная и учебная деятельность, теперь можно отличить обучения от учения, от учебной деятельности учащихся и усвоения знаний.

Учения, по мнению А.Н. Леонтьева, является личностным присвоением знаний, умений, в процессе которого заданное содержание знаний превращается через индивидуальный опыт ученика, через его потребности и мотивационную сферу. По мнению С.Л. Рубинштейна, учения - это своеобразное прохождения внешних условий через внутренние. Учение - это деятельность субъекта познания, а познание "может осуществляться в трудовой, игровой деятельности. Она может" протекать в условиях выявления разного уровня активности и может быть направлено не только на усвоение опыта, но и на формирование личностных качеств субъекта.

Процесс усвоения знаний, умений и навыков отличается от учения тем, что последнее заключается в приобретении не только опыта, но и в создании себя как личности, в выработке форм поведения. Усвоения опыта, как и учения, может происходить в различных видах деятельности и при большей или меньшей активности познавательных процессов, могут усваиваться готовые знания, не обнаруживая самостоятельности в систематизации, классификации и обобщении их.

Учебная деятельность, включая в себя процессы усвоения, осуществляется только тогда, когда эти процессы протекают в форме целенаправленного преобразования учебного материала или задачи. Учебная деятельность имеет все компоненты деятельности в "общем смысле этого понятия. Эти компоненты имеют предметное содержание. В учебной деятельности должно быть творческая переработка материала учеником", то есть преобразования учебных действий.

Правильно построенное школьное учения заключается в организации именно учебной деятельности учащихся. Правильная организация учебной деятельности заключается в том, что она осуществляется на основе потребности самих школьников в овладении духовными богатствами; в постановке перед школьниками учебных задач, решение которых требовало экспериментирования усваиваемого материала; обеспечивала бы полноценное выполнение учащимися действий и операций, формирование и развитие

у школьников основы теоретического сознания и мышления, способствовала развитию их личности.

Тема 7. Знания и умения как результат процесса учения

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.

Свойства знаний: структурируемость, интерпретируемость, связность, активность.

Структурируемость – наличие связей, характеризующих степень осмысления и выявленность основных закономерностей и принципов, действующих в данной предметной области.

Интерпретируемость знаний (интерпретировать – значит истолковывать, объяснять) обуславливается содержанием, или семантикой знаний со способами их использования.

Связность знаний – наличие ситуативных отношений между элементами знаний. Эти элементы могут быть связаны между собой в отдельные блоки, например, тематически, семантически, функционально.

Активность знаний – способность порождать новые знания и обуславливается побуждением человека быть познавательно активным.

Наряду со знаниями существует понятие данные. Хотя четкую грань между данными и знаниями можно провести не всегда, тем не менее, между ними есть принципиальные отличия.

Данные – это элемент знаний, т.е. изолированные факты, отношения которых с внешним миром и между собой в них самих не фиксированы.

Различают знания декларативные – утверждения об объектах предметной области, их свойствах и отношениях между ними и процедурные – описывают правила преобразования объектов предметной области. Это могут быть рецепты, алгоритмы, методики, инструкции, стратегии принятия решений. Различие между ними состоит в том, что декларативные знания – это правила связи, а процедурные знания – это правила преобразования.

Знания:

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

Умения

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

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.

Прочность усвоения знаний – одна из целей обучения. Результатом прочного усвоения является образование устойчивых структур знаний, отражающих объективную реальность, когда учащиеся умеют актуализировать и использовать полученные знания.

Однако на практике эта цель достигается не всегда. Всем известен студенческий девиз - «Сдать (экзамен) и забыть, как страшный сон».

Но если знания забываются, то зачем тратить время (и деньги) на их усвоение?

Целью обучения являются профессиональные умения и навыки.

Исследования психологов показали, что приобретенные навыки остаются навсегда, а умения – на годы, а теоретические (декларативные) знания быстро забываются. Тем не менее, во многих случаях именно прочность усвоения знаний является целью промежуточных этапов обучения.

Современное понимание механизмов учебной деятельности, приводящих к прочному усвоению знаний, позволяет сформулировать ряд рекомендаций.

В современном обучении мышление главенствует над памятью. Следует экономить силы учащихся, не растрчивать их на запоминание малоценных знаний, не допускать перегрузки памяти в ущерб мышлению.

Препятствуйте закреплению в памяти неправильно воспринятого или того, что учащийся не понял. Запоминать учащийся должен сознательно усвоенное, хорошо осмысленное.

Материал, требующий запоминания, должен быть заключен в короткие ряды: то, что мы должны носить в своей памяти, не должно иметь обширных размеров. Из подлежащих запоминанию рядов исключайте все, что учащийся сам легко может прибавить.

Забывание изученного наиболее интенсивно идет сразу после обучения, поэтому время и частота повторений должны быть согласованы с психологическими закономерностями забывания. Наибольшее количество повторений требуется сразу же после ознакомления учащихся с новым материалом, т. е. в момент максимальной потери информации, после чего это количество повторений должно постепенно снижаться, но не исчезать полностью. Собственное воспроизведение материала учащимся целесообразно не приурочивать к моменту, непосредственно следующему за восприятием материала, а дать ему сначала несколько отлежаться. Экспериментальные исследования свидетельствуют о том, что наилучшее воспроизведение имеет по большей части место не непосредственно вслед за первым восприятием материала, а через некоторое время (2-3 дня) после него.

Интенсифицируя произвольное запоминание учащихся, не давайте прямых заданий или указаний: лучше заинтересуйте учащихся, время от времени «подогревайте» возникший интерес.

Не приступайте к изучению нового, предварительно не сформировав двух важнейших качеств: интереса и положительного отношения к нему.

Следите за логикой подачи учебного материала. Знания и убеждения, логически связанные между собой, усваиваются прочнее, чем разрозненные сведения.

Опирайтесь на установленный наукой факт: важной формой упрочения знаний является их самостоятельное повторение учащимися.

Следите за логикой обучения, ибо прочность знаний, логически увязанных между собой, всегда превышает прочность усвоения разрозненных, малосвязанных между собой знаний. Предоставьте возможность учащимся рассматривать материал с разных сторон, под разными углами зрения.

Так как прочность запоминания информации, приобретенной в форме логических структур, выше, чем прочность разрозненных знаний, закреплять следует знания, представленные в логически целостных структурах.

В практике обучения ещё нередко средством прочного усвоения знаний служит многократное повторение изложенного учебного материала. Однако опора преимущественно на механическое запоминание, без глубокого осознания внутренних закономерностей и логической последовательности в системе усваиваемых знаний, – одна из причин формализма в обучении. Запоминание и воспроизведение зависят не только от объективных связей материала, но и от отношения личности к нему (например,

заинтересованность ученика в знаниях). Важным условием прочного усвоения знаний является правильная организация повторения и закрепления знаний. Наиболее прочно усваиваются знания, добытые самостоятельно, при выполнении исследовательских, поисковых, творческих заданий.

Повторение – возвращение к ранее пройденному учебному материалу; необходимое условие прочного, глубокого и системного усвоения содержания обучения. Повторение эффективно только в том случае, когда в содержание обучения заложено развитие идей, понятий, умений; если в его построении соблюдаются преемственность и системность. Закрепление знаний – деятельность, направленная на прочное усвоение учебного материала. Закрепление условно подразделяется на: воспроизводящее (вторичное осмысление пройденного), тренировочное, творческое (не только воспроизведение и совершенствование усвоенного, но и раскрытие новых сторон изучаемого).

Подлинное освоение – это умение оперировать усвоенным материалом в соответствии с различными задачами, которые могут встать при использовании приобретенных знаний в теоретических и практических целях. Этой цели служат различные виды практической и самостоятельной работы учащихся. Применение теоретических знаний, правил и т.п. к разнообразному материалу приводит с одной стороны, к выработке соответствующих умений, навыков, а с другой – и к более глубокому осмысливанию и усвоению применяемых таким образом знаний.

Способами проверки прочности усвоения знаний являются:

Отсроченный контроль. Проводится через какое-то время после завершения обучения по курсу (пол года, год или более) с целью измерения остаточных знаний. В реальном образовательном процессе проводится редко, обычно при проведении исследований.

Входной контроль. Одной из целей входного контроля является проверка остатка знаний по ранее изученному курсу и необходимых для текущего курса. По результатам выполнения тестовых заданий выявляются пробелы в знаниях обучаемых, которые необходимо компенсировать дообучением. При обучении с участием компьютера частота входного контроля может и должна быть существенно выше. Это обеспечит успешное обучение текущему предмету (теме).

Тема 8. Учебно-педагогическое сотрудничество в образовательном процессе

Понятие «учебное сотрудничество» используется в педагогической психологии как наиболее емкий, деятельностно-ориентированный и общий термин, обозначающий в то же время многостороннее взаимодействие внутри учебной группы и взаимодействие учителя с группой. Сотрудничество как совместная деятельность, как организационная система активности 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.

Сотрудничество обучающегося с разными субъектами учебного процесса характеризуется особенностями его содержания, структуры, что необходимо учитывать при его организации.

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 равнопартнерского 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 лично-значимого предмета деятельности в смысле знания средств обозначения этого предмета, способов его выражения и его предпочтения, что обеспечивает индивидуализацию учебного процесса.

Г.А. Цукерман отмечает следующие преимущества учебного сотрудничества:

- 1) возрастает объем усваиваемого (материала) и глубина понимания;
- 2) растет познавательная активность и творческая самостоятельность детей; — меньше времени тратится на формирование знаний и умений;
- 3) снижаются дисциплинарные трудности, обусловленные дефектами учебной мотивации;
- 4) ученики получают большее удовольствие от занятий, комфортней чувствуют себя в школе;
- 5) меняется характер взаимоотношений между учениками;
- 6) резко возрастает сплоченность класса, при этом само и взаимоуважение растут одновременно с критичностью, способностью адекватно оценивать свои и чужие возможности;
- 7) ученики приобретают важнейшие социальные навыки: такт, ответственность, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, гуманистические мотивы общения;
- 8) учитель получает возможность индивидуализировать обучение, учитывая при делении на группы взаимные склонности детей, их уровень подготовки, темп работы;
- 9) воспитательная работа учителя становится необходимым условием группового обучения, так как все группы в своем становлении проходят стадию конфликтных отношений.

Учебное сотрудничество организуется с помощью различных способов, приемов, которые одновременно регламентируют деятельность участников. Наиболее распространенным способом учебного сотрудничества при решении учебных задач является дискуссия, обсуждение, проблемный вопрос. Фиксируется также зависимость приемов от формы сотрудничества: итоговой и текущей. При итоговой решение задачи, предназначенной для совместной работы, может быть индивидуальным, а его контроль и оценка - производиться совместно, в процессе обсуждения итогового результата. В текущем сотрудничестве решение задачи на всех этапах ведется совместно всеми участниками.

Совместное решение задач в условиях учебного сотрудничества предполагает обсуждение участниками подзадач предметно-познавательного, предметно-коммуникативного и предметно-рефлексивного планов (Е.Н. Емельянов, Е.Д. Маргулис). Первые непосредственно связаны с поиском решения предложенной группе задачи, вторые - с организацией общения и совместной деятельности, третьи - с формированием в сознании каждого участника совместной деятельности адекватного представления о том, как его партнеры понимают предмет и условия задачи. Решение задачи, как известно, проходит три последовательных этапа: знакомство с условиями, решение и контроль. При совместном решении задачи в условиях учебного сотрудничества все этапы обладают определенной спецификой по сравнению с индивидуальным решением, однако особую важность приобретает своевременный и эффективный контроль индивидуальных версий. Отсутствие или низкая эффективность его могут сделать работу группы непродуктивной или даже бесполезной.

При совместной учебной деятельности:

- возрастает объем усваиваемого (материала) и глубина понимания;
- растет познавательная активность и творческая самостоятельность детей;
- меньше времени тратится на формирование знаний и умений;
- снижаются дисциплинарные трудности, обусловленные дефектами учебной мотивации;
- ученики получают большее удовольствие от занятий, комфортней чувствуют себя в школе;
- меняется характер взаимоотношений между учениками;

резко возрастает сплоченность класса, при этом само- и взаимоуважение растут одновременно с критичностью, способностью адекватно оценивать свои и чужие возможности;

ученики приобретают важнейшие социальные навыки: такт, ответственность, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, гуманистические мотивы общения;

учитель получает возможность индивидуализировать обучение, учитывая при делении на группы взаимные склонности детей, их уровень подготовки, темп работы;

воспитательная работа учителя становится необходимым условием группового обучения, так как все группы в своем становлении проходят стадию конфликтных отношений.

Анализ этих преимуществ сотрудничества показывает, что оно косвенно положительно влияет и на деятельность самого учителя, который получает значимое для него положительное подкрепление.

В самой проблеме учебного сотрудничества намечаются две стороны: а) влияние совместной деятельности на развитие ребенка, его умение учиться, на формирование группы, коллектива и б) изучение самого совместного действия и его роли в возникновении новых видов деятельности у детей.

Все исследователи, говоря о положительном влиянии группового сотрудничества на результат деятельности, на личность учащегося и формирование учебной группы как коллектива в результате действия сложных психологических механизмов, регулирующих и межличностное взаимодействие, отмечают важность развития рефлексии, «через которую устанавливается отношение участника к собственному действию и обеспечивается пре-образование этого действия в соответствии с содержанием и формой совместной деятельности».

Тема 9. Учебная мотивация

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. В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека — его поведения, деятельности. Высшим уровнем этой регуляции является сознательно-волевой.

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.

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.

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.

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.

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. 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.

Учебная мотивация, представляя собой особый вид мотивации, характеризуется сложной структурой, одной из форм которой является структура внутренней (ориентированной на процесс и результат) и внешней (награду, избегание) мотивации. Существенны такие характеристики учебной мотивации, как ее устойчивость, связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ (УКАЗАНИЯ) К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ

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.

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).

Таим 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.

Практические занятия

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.

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.

Тема 3. Педагог и обучающиеся – субъекты образовательного процесса

1. Стиль педагогической деятельности
 - 1.1. Определение стиля деятельности.
 - 1.2. Индивидуальный стиль деятельности.
 - 1.3. Общая характеристика стиля педагогической деятельности.
 - 1.4. Виды стилей педагогической деятельности. Стили педагогической деятельности в зависимости от ее характера.
2. Обучающиеся как субъекты образовательного процесса
 - 2.1. Возрастная периодизация как основа дифференциации субъектов учебной деятельности.
 - 2.2. Младший школьник как субъект учебной деятельности.
 - 2.3. Подросток как субъект учебной деятельности.
 - 2.4. Старшеклассник как субъект учебной деятельности.
 - 2.5. Студент как субъект учебной деятельности.

Тема 4. Учебная деятельность – специфический вид деятельности

1. Разница между понятиями «научение», «учение» и «учебная деятельность».
2. Усвоение – центральное звено учебной деятельности обучающегося.
3. Виды и этапы усвоения учебных действий.
4. Самостоятельная работа – высшая форма учебной деятельности.

Тема 5. 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.

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. Роль общения в процессе учения

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

3. Основные области затруднения в учении, обусловленные взаимодействием.

Тема 8. Учебно-педагогическое сотрудничество в образовательном процессе

1. Общая характеристика взаимодействия.
2. Учебно-педагогическое сотрудничество.
3. Влияние сотрудничества на учебную деятельность и обучающихся.

Тема 9. Педагогическая деятельность в разных образовательных системах

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

МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Для работы со студентами рекомендуют к применению следующие формы самостоятельной работы.

Работа 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.

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.

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.

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.

Изучение дисциплины следует начинать с проработки настоящей рабочей программы, особое внимание уделяя целям и задачам, структуре и содержанию курса.

Тематика заданий для самостоятельной работы включает в себя вопросы для самостоятельной работы, темы рефератов и темы эссе.

Вопросы для самостоятельной работы:

1. Какое влияние на становление и развитие педагогической психологии оказали основных направления развития психологии?
2. По какому из трех оснований структурной дифференциации психологии выделяется отрасль педагогической психологии и почему?
3. Что значит для становления педагогической психологии каждый из трех этапов ее истории?
4. В какой степени можно согласиться с утверждением, что «...современное обучение бихевиористично по методу и ассоциативно по природе»?
5. Чем отличается предмет педагогической психологии от предмета возрастной психологии при общности их объекта?
6. Какие методы исследования могут естественно использоваться в педагогической практике?

7. Чем отличается нормативно ориентированное тестирование от критериально ориентированного и каковы преимущества использования второго в педагогической практике?
8. Почему использование тестов в педагогической психологии имеет этическую характеристику?
9. Как соотносятся задачи педагогической психологии с современным уровнем развития этой науки?
10. В чем заключается разница между понятиями «научение», «учение» и «учебная деятельность»?
11. Как связаны между собой содержание учебного предмета, программа, метод обучения и тип мышления ученика?
12. Что значит формула «восхождение от абстрактного к конкретному» и как она связана с общим законом развития?
13. Каковы общие принципы развивающего обучения по Л.В. Занкову и по В.В. Давыдову?
14. Чем различаются эмпирическое и теоретическое знания?
15. В чем заключается преимущество развивающего обучения по сравнению с традиционным обучением?
16. Что отличает профессию типа «Человек—Человек» от профессий других типов?
17. Какие индивидуальные свойства (задатки) обеспечивают предрасположенность человека к педагогической деятельности, его готовность и включаемость в нее?
18. В чем заключается специфика подхода Н.В. Кузьминой к трактовке педагогических способностей по сравнению с подходом А.К. Марковой?
19. Каковы составляющие педагогического профессионального самосознания?
20. Что входит в предметное содержание учебной деятельности?
21. Какие виды учебных действий выделяются в структуре учебной деятельности и на каком основании?
22. Какая связь между контролем, оценкой учителя и самоконтролем и самооценкой обучающегося?
23. Что входит в состав учебной задачи?
24. Что определяет самостоятельность учебной деятельности (критерии)?
25. Какие требования предъявляются к самостоятельной работе?
26. Что выступает в качестве индивидуально-психологических детерминант самостоятельной работы?
27. В чем психологическая причина преимущества совместной деятельности перед индивидуальной, всегда ли оно наблюдается?
28. В чем проявляется влияние сотрудничества на обучающихся и на обучающего (учителя)?
29. Какая из мотивационных ориентации (на процесс, результат, награду, избегание) выявляет большую устойчивость мотивации?
30. Какие мотивы называются внутренними и внешними?
31. Какие потребности из мотивационного (потребностного) треугольника А. Маслоу могут быть связаны с успешностью учебной деятельности?

Требования к написанию реферата

Реферат по данному курсу является одним из методов организации самостоятельной работы студентов. Темы рефератов являются дополнительным материалом для изучения данной дисциплины.

Реферат должен быть подготовлен согласно теме, предложенной преподавателем. Допускается самостоятельный выбор темы реферата, но по согласованию с преподавателем.

Информация по реферату должна не превышать 10 минут. Выступающий должен подготовить краткие выводы по теме реферата для конспектирования студентов.

Реферат, как форма самостоятельной научной работы студентов, - это краткий обзор максимального количества доступных публикаций по заданной теме, с элементами сопоставительного анализа данных материалов и с последующими выводами. При проведении обзора должна проводиться и исследовательская работа, но объем ее ограничен, так как анализируются уже сделанные предыдущими исследователями выводы и в связи с небольшим объемом данной формы работы.

1. Титульный лист реферата оформляется по стандарту.

Обязательными требованиями к его оформлению являются:

- данные о студенте: Ф.И.О., курс, группа
- данные о преподавателе: Ф.И.О., должность, звание
- название дисциплины и тема

2. Реферат желательно должен быть напечатан.

3. Оформление: шрифт – TimesNewRoman, размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – полуторный, абзацный отступ – 1,2 см., выравнивание по ширине, поля – левое 3 см., верхнее и нижнее по 2 см., правое – 1 см.

4. Нумерация в правом нижнем углу, титульный лист не нумеруется.

5. На втором листе – содержание. Пункты: введение, заключение и список литературы не нумеруются, а также приложения (если есть).

6. Содержание реферата должно раскрывать тему.

7. Список литературы должен содержать не менее 5-7 источников. В него не должно входить более 1-2 учебников, учебно-методических пособий или учебно-методических материалов.

8. В список литературы могут входить научные работы: монографии, статьи, тезисы.

9. В тексте должны быть ссылки на использованную литературу – в квадратных скобках номер источника, соответствующий номеру в списке литературы.

10. В реферате могут быть описаны примеры исследования, фрагменты биографии учёного и др.

При оформлении рефератов можно использовать рисунки, иллюстрации, схемы, таблицы, помогающие четко и образно изложить материал.

Сбор материала.

Критерии оценки реферата

За две недели до защиты студент подает работу преподавателю на рецензию.

1. Работа оценивается преподавателем или рецензентом по 5-бальной системе.

2. При оценке работы рецензент учитывает объем библиографии (книги, статьи, документы, письма и т.д.) и объем текста. Учитывается, сумел ли автор подобрать достаточный список литературы, необходимый для осмысления вопроса, обозначенного в качестве темы. Работы с объемом библиографии менее 3-х единиц и объемом текста менее 6 машинописных листов к рассмотрению не принимаются.

3. Содержание реферата оценивается по следующим критериям:

3.1. Составление логически обоснованного плана, соответствующего сформулированной цели и поставленным задачам.

3.2. Полнота раскрытия темы (удалось ли ему собрать необходимый материал и осмыслить его правильно).

3.3. Соответствие содержания и отобранной литературы заявленной теме.

3.4. Наличие основной идеи (звучит во введении, заключении и проходит «красной нитью» через основную часть).

3.5. Использование научной терминологии.

3.6. Наличие собственных оценок, мнений.

3.7. Общая структура реферата: правильное распределение объема на введение, основную часть, заключение.

3.8. Достаточная обоснованность выводов, их полнота и соответствие поставленным задачам.

3.9. Какие методы в работе над рефератом студент использовал.

3.10. Соответствие работы требованиям объективности, корректности, грамотности, логичности, аргументированности, доказательности, ясности стиля и четкости изложения.

4. Наличие наглядности.

5. Правильное оформление реферата в целом, ссылки на использованные источники, список литературы.

Темы рефератов:

1. Место педагогической психологии в системе психологического знания, специфика ее предмета.

2. Концепции педагогического процесса на разных этапах становления педагогической психологии

3. Исследования труда учителя в психологической науке.

4. Проблема психологического анализа педагогических способностей.

5. Уровни педагогических способностей их сравнительная характеристика.

6. Структура педагогического общения.

7. Компоненты образовательного процесса.

8. Характеристики и стороны учебной деятельности.

9. Структура учебной деятельности.

10. Личностно-ориентированное образование.

11. Смысловое образование.

12. Компетентностный подход к образованию.

13. Взаимосвязь обучения и воспитания.

14. Психологические основы организации процесса воспитания

15. Психологические закономерности воспитания.

16. Воспитательное воздействие, взаимодействие и влияние. Их виды и характеристики.

17. Основные аспекты влияния личности учителя на учеников.

18. Понятие педагогической деятельности и ее отличительные особенности.

19. Различные подходы к выделению структуры педагогической деятельности.

20. Функции педагогической деятельности

21. Этапы осуществления педагогической деятельности.

22. Понятие педагогического общения

23. Стороны педагогического общения.

24. Этапы педагогического общения.

Методические рекомендации для написания эссе

Эссе – самостоятельная творческая письменная работа, по форме эссе обычно представляет собой рассуждение – размышление (реже рассуждение – объяснение), поэтому в нём используются вопросно-ответная форма изложения, вопросительные предложения, ряды однородных членов, вводные слова, параллельный способ связи предложений в тексте.

Особенности эссе:

– наличие конкретной темы или вопроса;

– личностный характер восприятия проблемы и её осмысления;

– небольшой объём;

– свободная композиция;

– непринуждённость повествования;

- внутреннее смысловое единство;
- афористичность, эмоциональность речи.

Цель эссе состоит в развитии навыков самостоятельного творческого мышления и письменного изложения собственных мыслей. Писать эссе чрезвычайно полезно, поскольку это позволяет автору научиться четко и грамотно формулировать мысли, структурировать информацию, использовать основные категории анализа, выделять причинно-следственные связи, иллюстрировать понятия соответствующими примерами, аргументировать свои выводы; овладеть научным стилем речи.

Требования, предъявляемые к эссе

1. Объем эссе не должен превышать 1–2 страниц
2. Эссе должно восприниматься как единое целое, идея должна быть ясной и понятной.
3. Необходимо писать коротко и ясно. Эссе не должно содержать ничего лишнего, должно включать только ту информацию, которая необходима для раскрытия вашей позиции, идеи.
4. Эссе должно иметь грамотное композиционное построение, быть логичным, четким по структуре.
5. Каждый абзац эссе должен содержать только одну основную мысль.
6. Эссе должно показывать, что его автор знает и осмысленно использует теоретические понятия, термины, обобщения, мировоззренческие идеи.
7. Эссе должно содержать убедительную аргументацию заявленной по проблеме, позиции.

Структура эссе

Структура эссе определяется предъявляемыми к нему требованиями:

- мысли автора эссе по проблеме излагаются в форме кратких тезисов (Т);
- мысль должна быть подкреплена доказательствами – поэтому за тезисом следуют аргументы (А).

Тезис – это сужение, которое надо доказать. Аргументы – это факты, явления общественной жизни, события, жизненные ситуации и жизненный опыт, научные доказательства, ссылки на мнение ученых и др. Лучше приводить два аргумента в пользу каждого тезиса: один аргумент кажется неубедительным, три аргумента могут «перегрузить» изложение, выполненное в жанре, ориентированном на краткость и образность. Таким образом, эссе приобретает кольцевую структуру (количество тезисов и аргументов зависит от темы, избранного плана, логики развития мысли):

- вступление
- тезис, аргументы
- тезис, аргументы
- заключение.

Рассмотрим каждый из компонентов эссе.

Вступление – суть и обоснование выбора темы. На этом этапе очень важно правильно сформулировать вопрос, на который вы собираетесь найти ответ. Во вступлении можно написать общую фразу к рассуждению или трактовку главного термина темы или использовать перифразу (главную мысль высказывания), например: «для меня эта фраза является ключом к пониманию...», «поразительный простор для мысли открывает это короткое высказывание...».

Основная часть – ответ на поставленный вопрос. Здесь необходимо изложить собственную точку зрения и ее аргументировать.

Один параграф содержит: тезис, доказательство, иллюстрации, подвывод, являющийся частично ответом на поставленный вопрос.

Высказывайте своё мнение, рассуждайте, анализируйте, не подменяйте оценку пересказом теоретических источников.

Заключение, в котором резюмируются главные идеи основной части, подводящие к предполагаемому ответу на вопрос или заявленной точке зрения, делаются выводы.

При написании эссе важно также учитывать следующие моменты:

- Вступление и заключение должны фокусировать внимание на проблеме (во вступлении она ставится, в заключении – резюмируется мнение автора).

- Необходимо выделение абзацев, красных строк, установление логической связи абзацев: так достигается целостность работы.

- Стиль изложения: эссе присущи эмоциональность, экспрессивность, художественность.

- Специалисты полагают, что должный эффект обеспечивают короткие, простые, разнообразные по интонации предложения, умелое использование «самого современного» знака препинания – тире. Впрочем, стиль отражает особенности личности, об этом тоже полезно помнить.

Приветствуется использование:

– Эпиграфа, который должен согласовываться с темой эссе (проблемой, заключенной в афоризме); дополнять, углублять лейтмотив (основную мысль), логику рассуждения вашего эссе.

– Пословиц, поговорок, афоризмов других авторов, также подкрепляющих вашу точку зрения, мнение, логику рассуждения.

- Мнений других мыслителей, ученых, общественных и политических деятелей.

Риторические вопросы.

- Непринужденность изложения.

Возможные лексические конструкции:

• По моему мнению...; я думаю...; на мой взгляд; автор (этого высказывания), хотел сказать о том, что...; имел в виду...; обозначил проблему...

• Я согласен (сна) с автором (имя, фамилия)...; не могу не согласиться...; я совершенно согласен...; я не во всем согласен...; к сожалению, я не совсем согласен с точкой зрения, (мнением, позицией)...

• Это высказывание представляется мне спорным... • Правота этого утверждения очевидна (не вызывает сомнения).

• Недаром народная мудрость гласит... (далее пословица, поговорка).

• Конечно, существуют другие мнения..., одним из них является точка зрения философа (мыслителя и т. Д.)

• В доказательство своей точки зрения (позиции...) я хотел бы привести пример из... В истории нередко можно найти примеры того... (тому...)

• В связи с этим, мне вспоминается (случай, телепередача, событие...)

Завершая свое эссе (размышление), я бы хотел еще раз сделать акцент... В завершение своего эссе я хотел бы вернуться к идее (мысли), обозначенной в эпиграфе...

Алгоритм написания эссе

1. Внимательно прочтите тему.

2. Определите тезис, идею, главную мысль, которую собираетесь доказывать.

3. Подберите аргументы, подтверждающие ваш тезис:

а) логические доказательства, доводы;

б) примеры, ситуации, случаи, факты из собственной жизни или из литературы;

с) мнения авторитетных людей, цитаты.

4. Распределите подобранные аргументы.

5. Придумайте вступление (введение) к рассуждению (опираясь на тему и основную идею текста, возможно, включив высказывания великих людей, крылатые выражения, пословицы или поговорки, отражающие данную проблему. Можно начать эссе с риторического вопроса или восклицания, соответствующих теме).

6. Изложите свою точку зрения.

7. Сформулируйте общий вывод.

При написании эссе:

- 1) напишите эссе в черновом варианте, придерживаясь оптимальной структуры;
- 2) проанализируйте содержание написанного;
- 3) проверьте стиль и грамотность, композиционное построение эссе, логичность и последовательность изложенного;
- 4) внесите необходимые изменения и напишите окончательный вариант.

Когда вы закончите писать эссе, ответьте для себя на следующие вопросы:

- Раскрыта ли основная тема эссе?
- Правильно ли подобрана аргументация для эссе?
- Есть ли стилистические недочеты?
- Использованы ли вами все имеющиеся у вас информационные ресурсы?
- Корректно ли изложена в эссе ваша точка зрения?
- Обратили ли вы внимание на правописание, грамматику, когда писали эссе?
- Обсудили ли вы написанное вами эссе с преподавателем?
- Какой формат вы выбрали для своего эссе?
- Какой опыт вы приобрели, когда работали над своим эссе?

Темы эссе:

1. Преподаватель – это звучит гордо?
2. Специфические особенности субъектов образовательного процесса.
3. Что значит «трудный ребенок»?