

Министерство образования и науки Республики Казахстан

**ВОСТОЧНО-КАЗАХСТАНСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. Д. Серикбаева**

**И.Б. Отческа**

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Курс лекций для студентов специальности 5В012000 – «Профессиональное обучение»

Усть-Каменогорск

2016

УДК

Отческая И.Б. Педагогическая психология: Курс лекций для студентов специальностей 5В012000 – «Профессиональное обучение» всех форм обучения /ВКГТУ. – г. Усть-Каменогорск, 2016 г. – 50 с.

Курс лекций содержит краткий теоретический обзор основных разделов дисциплины «Педагогическая психология»

Курс лекций по дисциплине «Педагогическая психология» разработана на кафедре «Общеинженерная подготовка» на основании Государственного общеобязательного стандарта образования для студентов специальности \_5В012000 «Профессиональное обучение»\_

Обсуждено на заседании кафедры ОП

Зав. кафедрой

Г.Е. Муслиманова

Протокол № \_\_\_\_\_ от \_\_\_\_\_ г.

Разработал

Старший преподаватель

И.Б. Отческа

## СОДЕРЖАНИЕ

1	Основные проблемы педагогической психологии.....	5
2	Методы педагогической психологии.....	7
3	Психическое развитие и обучение.....	8
4	Динамика и закономерности психического развития и формирования личности школьника.....	9
5	Возрастные особенности усвоения социального опыта.....	10
6	Образование в современном мире.....	11
7	Педагог и ученики – субъекты образовательного процесса.....	13
8	Структура и формирование учебной деятельности.....	14
9	Методы диагностики знаний умений и навыков учащихся.....	15
10	Стратегии обучения.....	16
11	Формирование знаний умений и навыков.....	17
12	Психология воспитания и самовоспитания как целенаправленного процесса формирования.....	19
13	Учебно-педагогическое сотрудничество и общение в образовательном процессе.....	20
14	Личность преподавателя и психология педагогической деятельности.....	26
15	Барьеры в общении и учебно-педагогической деятельности.....	28

## ТЕМА 1 ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Одной из важнейших в развитии детей является проблема нахождения и максимально возможного использования для развития каждого сензитивного периода в жизни ребенка. Проблематичность этого вопроса состоит в том, что нам, во-первых, не известны сензитивные периоды развития интеллекта и личности ребенка начало, длительность и конец. Во-вторых, в жизни каждого ребенка они, по-видимому, индивидуально своеобразны, наступают в разное время и протекают по-разному. Трудности, связанные с практическим педагогическим решением этой проблемы, состоят также в том, чтобы точно определить признаки начала сензитивного периода, а также комплексы психологических качеств ребенка, которые могут формироваться и развиваться в пределах того или иного сензитивного периода.

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

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

Для педагогической психологии воспитание органично включено в процесс обучения посредством его содержания, форм и методов. Структура педагогической психологии в приведенном определении ее предмета и с рассмотренной выше позиции включает:

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

Очевидно, что данная структура расширяет область исследования педагогической психологии и в то же время в пункте 3, по сути, остается традиционной (обучение, воспитание, учитель). На современном этапе педагогическая психология все более дифференцируется на психологию высшей школы (высшего образования) (Н.В. Кузьмина, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, А.В. Петровский, С.Д. Смирнов) и педагогическую психологию школьного обучения, к чему традиционно относятся все предшествующие работы в этой области.

Другая проблема, которая давно привлекает внимание педагогических психологов и которую на протяжении нескольких ближайших десятков прошлых лет с различной степенью успешности обсуждали специалисты из разных стран, касается связи, существующей между сознательно организуемым педагогическим воздействием на ребенка и его психологическим развитием. Ведет ли обучение и воспитание развитие за собой, или ребенок приобретает в результате него только определенный комплекс знаний, умений и навыков, которые не определяют собой ни его интеллектуальное, ни мораль-развитие? Всякое ли обучение способствует развитию или только проблемное и так называемое развивающее? Как связаны между собой биологическое созревание организма, обучение и развитие ребенка? Влияет ли обучение на созревание, и если да, то до каких пределов, затрагивает ли это влияние принципиальное решение вопроса о соотношении обучения и развития? Вот лишь некоторые вопросы, входящие в состав обсуждаемой проблемы.

Существуют разные точки зрения на решение вопроса о соотношении обучения и развития. Так, согласно одной из них, обучение и есть развитие (У. Джемс, С. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка), хотя природа обучения (учения, научения) понимается всеми по-разному. Обучение — это только внешние условия созревания, развития. «Развитие создает возможности — обучение их реализует, или, другими словами, «обучение идет в хвосте развития». Согласно Ж. Пиаже, «мышление ребенка и с необходимостью проходит через известные фазы и стадии, независимо от того, обучается ребенок или нет».

Рассмотрение проблемы развития означает ответ на целый ряд вопросов: каково общее направление психического развития личности, что выступает в качестве его движущих сил, какая социальная ситуация развития, по каким основным линиям оно протекает. Обучение, реализуемое по любому типу, не может не учитывать все эти моменты, если оно хочет быть управляемым и добиться основной цели — развития личности обучающегося, его психического развития.

Третья из проблем касается общего и возрастного сочетания обучения и воспитания. Каждый возраст ребенка открывает свои возможности для его интеллектуального и личностного роста. Даже если представить себе, что первые три из названных проблем уже решены более или менее удовлетворительно, то остаются многие другие. В качестве, например, четвертой проблемы можно назвать проблему системного характера развития ребенка и комплексности педагогических воздействий. Она имеет, прежде всего, теоретический интерес, но от нахождения правильного решения данной темы прямо зависит и практика. Суть данной проблемы заключается в том, чтобы представить развитие ребенка как прогрессивное преобразование множества его когнитивных и личностных свойств, каждое из которых можно развивать отдельно, но развитие каждого сказывается на становлении множества других свойств и свою очередь зависит от них.

Также в определенной логической связи с третьей из обозначенных выше проблем находится пятая проблема. Она вместе с тем представляет собой отдельный, достаточно сложный вопрос, требующий специального

обсуждения, о связи созревания и обучения, задатков и способностей, генотипической и средовой обусловленности развития психологических характеристик, и поведения ребенка.

Развитие психологических свойств и особенностей человека нельзя представлять таким образом, что в течение определенного времени они отсутствуют, а затем внезапно возникают как бы из ничего. Скорее процесс развития представляет собой последовательность непрерывно сменяющих друг друга состояний, и в нем всякое новое свойство или переход его на более высокий уровень развития предваряется существованием того же самого свойства в зародыше и постепенным эволюционным или быстрым революционным его изменением.

## ТЕМА 2 МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Предметом педагогической психологии является изучение психологических закономерностей обучения и воспитания, причем как со стороны обучаемого, воспитуемого, так и со стороны того, кто организует это обучение и воспитание (т. е. со стороны педагога, воспитателя).

Воспитание и обучение представляет собой разные, но взаимосвязанные стороны единой педагогической деятельности. В действительности они всегда реализуются совместно, поэтому определить обучение от воспитания (как процессы и результаты) практически невозможно. Воспитывая ребенка, мы всегда его чему-то обучаем, обучая - одновременно воспитываем. Но эти процессы в педагогической психологии рассматриваются отдельно, ибо они различны по своим целям, содержанию, методам, ведущим видам реализующей их активности. Воспитание осуществляется в основном через межличностное общение людей и преследует цель развития мировоззрения, морали, мотивации и характера личности, формирование черт личности и человеческих поступков. Обучение же (реализуясь через различные виды предметной теоретической и практической деятельности) ориентируется на интеллектуальное и когнитивное развитие ребенка. Различные методы обучения и воспитания. Методы обучения основаны на восприятии и понимании человеком предметного мира, материальной культуры, а методы воспитания - на восприятии и понимании человека человеком, человеческой морали и духовной культуры.

Для ребенка нет ничего естественнее, как развиваться, формироваться, становиться тем, что он есть в процессе воспитания и обучения (С.Л.Рубинштейн). Воспитание же и обучение входят в содержание педагогической деятельности. Воспитание представляет собой процесс организованного целенаправленного воздействия на личность и поведение ребенка.

В том и другом случае обучение и воспитание выступают как специфические виды деятельности конкретного субъекта (ученика, учителя). Но они рассматриваются как совместная деятельность учителя и ученика, в первом случае речь идет об учебной деятельности или учении (ученика). Во втором педагогической деятельности учителя и о выполнении им функций

организации, стимулирования и управлении учебной деятельности ученика, в третьем - о процессе воспитания и обучения в целом.

Педагогическая психология представляет собой междисциплинарную самостоятельную отрасль знания, основывающегося на знании общей, возрастной, социальной психологии, психологии личности, теоретической и практической педагогики. Она имеет собственную историю становления и развития, анализ которой позволяет понять сущность и специфику предмета ее исследования.

### ТЕМА 3 ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И ОБУЧЕНИЕ

Понимание социальной обусловленности психического развития человека отнюдь не означает того, что процесс развития можно свести к простому накоплению знаний и навыков. Учет социальной природы психического развития человека позволяет понять сложность и многосторонность этого процесса, ибо только при таком подходе развитие выступает не как созревание или количественное увеличение тех или иных отдельных функций, а как развитие человека в целом, т. е. как развитие личности.

Главную и определяющую сторону развития детей в процессе обучения составляет усложнение знаний и способов деятельности. В настоящее время многие исследователи, и в первую очередь отечественные психологи, доказали, что, изменяя содержание обучения, т.е. передаваемые ребенку знания и способы деятельности, можно существенно изменить развитие ребенка.

Во многих исследованиях (Л.А. Венгер, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) получены данные, которые показывают, что включение в содержание обучения специальных средств (эталонов формы, цвета при сенсорном развитии, мерки, разных моделей и схем при обучении математике) приводит к принципиальному изменению тех стадий интеллектуального развития, которые считались абсолютными и неизменными. Например, швейцарский психолог Ж. Пиаже на основе проведенных им исследований утверждал, что детям младше семи-восьми лет недоступны полноценные действия с числом. Широко известен описанный Пиаже феномен «несохранения количества», который может быть обнаружен в следующем эксперименте. В два одинаковых сосуда наливают равное количество воды. Затем ребенок видит, что воду из одного сосуда переливают в другой, более узкий и высокий. Ориентируясь на уровень воды, ребенок говорит, что воды стало больше. Однако, как показали исследования отечественных психологов, данный феномен легко снимается уже у пятилетних детей, если их обучают использовать действие измерения.

Логические операции, которые, как считал Пиаже, развиваются только к 11–12 годам, оказываются доступными уже в дошкольном возрасте, если вводить специальные средства их выполнения. Например, когда детей шести-семи лет обучали использовать образец-эталон для объединения предметов по определенному признаку, это существенно изменило у детей механизмы и стадии развития операций классификации. Полученные в исследованиях



данные говорят о том, что дети младшего школьного, а иногда и дошкольного возраста в состоянии усвоить собственно научное содержание учебных предметов. Овладение научными знаниями обуславливает кардинальную перестройку развития мышления детей.

Для характеристики процесса обучения, его связи с развитием ребенка, Л.С.Выготский ввел понятие о двух уровнях психического развития детей:

I уровень – зона актуального развития, характеризует особенности психических функций ребенка, сложившиеся на сегодняшний день.

II уровень – зона ближайшего развития, требует ориентировки учителя на реализацию у ребенка возможностей завтрашнего дня.

Зона актуального развития характеризует те операции, которые ребенок может выполнить самостоятельно, без взрослых. А то, что сегодня ребенок в состоянии сделать с помощью взрослого, указывает на зону его ближайшего развития. Таким образом, зона ближайшего развития помогает определить завтрашний день ребенка, динамическое состояние развитие его психики.

#### ТЕМА 4 ДИНАМИКА И ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Проблема обучения и развития всегда была и будет в центре исследований не только педагогической психологии, но и многих других областей психологической науки

На различных исторических этапах ее решение менялось. Это обусловлено сменой методологических установок, появлением новых трактовок в понимании сущности развития личности и самого процесса обучения, переосмыслением роли последнего в этом процессе. Традиционная проблема соотношения обучения и развития, прежде всего познавательного, в настоящее время трансформировалась в проблему соотношения обучения и развития личности, задав новые ракурсы реформирования системы образования. Смещение смысловых акцентов в этой проблеме объясняется рядом причин.

Первая состоит в том, что образование в демократическом обществе не может быть направлено лишь на формирование знаний и умений.

Вторая причина связана с процессами развития науки, обогащения и увеличения объема знаний, за которыми образовательные учреждения не успевают, поскольку нельзя постоянно увеличивать сроки общего и профессионального обучения. Оно должно быть направлено на формирование у обучающихся способов самостоятельного и непрерывного самообразования.

Третья причина обусловлена тем, что длительное время учет возрастных особенностей детей считался приоритетным и неизменным принципом обучения. Если это было действительно так, то никакое обучение не в состоянии было бы преодолеть ограниченные природой возможности того или иного возраста. Выявление соотношения обучения и развития личности позволяет устранить с помощью обучения кажущуюся

ограниченность возрастных особенностей учащихся, расширить их возможности

Четвертая причина связана:

- с признанием приоритета принципа развивающего образования;
- развитием теории личности, позволяющей более полно представить процессы личностных преобразований на различных этапах онтогенеза (В.Д. Шадриковым введено понятие "онтогенез личности");

- осмыслением факторов, обуславливающих личностный рост и личностные изменения;

- созданием концепции развивающего обучения (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.).

В ряде исследований было установлено:

- как влияет на интеллектуальное развитие поэтапное формирование умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) (Хрест. 4.4);

- какое воздействие на него оказывают разные методы обучения (Б.Г. Ананьев, А.А. Люблинская и др.);

- какую роль в этом развитии играет проблемное обучение (Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин).

В работах Г.С. Костюка и его сотрудников специально рассматривались различные формы взаимозависимости обучения и развития (Костюк Г.С., 1988). В трудах П.П. Блонского показан сложный механизм взаимоотношений между знанием и мышлением: с одной стороны, овладение знаниями является необходимым условием развития мышления, а с другой - вне мыслительного процесса не может быть усвоения знаний.

## ТЕМА 5 ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА

В русле понимания психического развития как внутренне противоречивого процесса, связанного с возникновением психических и личностных новообразований, Л.С. Выготский, вслед за П.П. Блонским, рассматривает определенные стадии, фазы в общей схеме кризисов развития. При этом в качестве критериев их разграничения, выступают, во-первых, новообразования, характеризующие сущность каждого возраста. Вторым критерием Л.С. Выготский считает динамику перехода от одного периода к другому, которая может быть резкой, критической и медленной, постепенной. Соответственно 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 и пубертатного. Однако сам подход объединения двух критериев делает эту периодизацию 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 и т.д.. Эта схема построена практически целиком на педагогической основе.

За изменениями в развитии ребенка педагогическая система может «не поспевать», в результате чего возникает эффект трудновоспитуемости, неуспеваемости, одна из причин которого кроется в самой динамике возрастного становления ребенка.

Ж. Пиаже подошел к определению особенностей 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». 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 само развитие, так и его периоды.

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.

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.

1. Перечисленные виды деятельности входят либо в группу деятельностей, внутри которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий, либо в группу деятельностей, внутри которых происходит ориентация в основных смыслах человеческой деятельности и освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми.

## ТЕМА 6 ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Образование — это процесс передачи накопленных поколениями знаний и культурных ценностей. Содержание образования черпается и пополняется из следствия культуры и науки, а также из жизни и практики

человека. То есть образование является социокультурным феноменом и выполняет социокультурные функции. Поэтому образование становится необходимым и важным фактором развития как отдельных сфер (экономики, политики, культуры), так и всего общества. Рассмотрим основные социокультурные функции и развивающийся потенциал современного образования.

Образование — это один из оптимальных и интенсивных способов вхождения человека в мир науки и культуры. Именно в процессе образования человек осваивает культурные ценности. Содержание образования черпается и непрерывно пополняется из культурного наследия различных стран и народов, из разных отраслей постоянно развивающейся науки, а также из жизни и практики человека. Мир сегодня объединяет усилия в сфере образования, стремясь воспитать гражданина мира и всей планеты. Интенсивно развивается мировое образовательное пространство. Поэтому в мировом сообществе высказываются требования формирования глобальной стратегии образования человека (независимо от места и страны его проживания, типа и уровня получения образования)

Мировое образование полиструктурно: для него характерны пространственная (территориальная) и организационная структуры. В решении проблем мирового образования важное значение приобретают крупные международные проекты и программы, поскольку они с необходимостью предполагают участие различных образовательных систем.

К крупным международным проектам относятся:

- ЭРАЗМУС, цель которого заключается в том, чтобы обеспечить мобильность студентов Европейского Совета (например, в рамках программы до 10% студентов должны пройти обучение в вузе другой европейской страны);
- ЛИНГВА — это программа повышения эффективности изучения иностранных языков, начиная с младших классов;
- ЭВРИКА, задача, которого состоит в том, чтобы осуществлять координацию исследований со странами Восточной Европы;
- ЭСПРИТ — проект, предполагающий объединение усилий европейских университетов, НИИ, компьютерных фирм в создании новых информационных технологий;
- ЕИПДАС — это программа в области совершенствования планирования и управления образованием в арабских странах;
- ТЕМПУС представляет собой общеевропейскую программу, ориентированную на развитие мобильности университетского образования;
- ИРИС — это система проектов, направленная на расширение возможностей профессионального образования женщин.

Появляются новые организационные структуры интернационального свойства: международные и открытые университеты.

Полиструктурность мирового образования позволяет осуществить анализ метаблоков, макрорегионов и состояния образования в отдельных странах. В мире выделяют типы регионов по признаку взаимного сближения и взаимодействия образовательных систем (А. П. Лиферов). К настоящему времени в мире сложились следующие образовательные модели.

Американская модель: младшая средняя школа — средняя школа — старшая средняя школа — колледж двухгодичный — колледж четырехгодичный в структуре университета, а далее магистратура, аспирантура.

Французская модель: единый коллеж — технологический, профессиональный и общеобразовательный лицей — университет, магистратура, аспирантура.

Немецкая модель: общая школа — реальное училище, гимназия и основная школа — институт и университет, аспирантура.

Английская модель: объединенная школа — грамматическая и современная школа-колледж — университет, магистратура, аспирантура.

Российская модель: общеобразовательная школа — полная средняя школа, гимназия и лицей-колледж — институт, университет и академия — аспирантура — докторантура.

## ТЕМА 7 ПЕДАГОГ И УЧЕНИКИ – СУБЪЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Категория субъекта, как известно,— одна из центральных в философии, особенно в онтологии (Аристотель, Декарт, Кант, Гегель). Большое внимание она вызывает и в современной психологической науке (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.А. Лекторский). Как отмечает С.Л. Рубинштейн, «основная задача философии (онтологии)... задача раскрытия субъектов различных форм, способов существования, различных форм движения» Во-первых, категория субъекта всегда соположена с категорией объекта. В силу этого в познании бытия, в «открытии бытия познанию», в отношении этого «познаваемого бытия» к познающему человеку С.Л. Рубинштейн фиксирует две взаимосвязанные стороны: «1) бытие как объективная реальность, как объект осознания человеком; 2) человек как субъект, как познающий, открывающий бытие, осуществляющий его самосознание Во-вторых, познающий субъект, или «субъект научного познания — это общественный субъект, осознающий познаваемое им бытие в общественно-исторически сложившихся формах В-третьих, общественный субъект может существовать и реализоваться и в деятельности, и в бытии конкретного индивида.

В-четвертых, рассматривая проблему отношения «Я» и другой человек, С.Л. Рубинштейн обращает внимание на то, что «Я» предполагает некоторую деятельность и, наоборот, «произвольная, управляемая, сознательно регулируемая деятельность необходимо предполагает действующее лицо, субъекта этой деятельности — "я"

данного индивида» В-пятых, субъект — сознательно действующее лицо, самосознание которого — это «осознание самого себя как существа, осознающего мир и изменяющего его, как субъекта, действующего лица в процессе его деятельности — практической и теоретической, субъекта деятельности осознания в том числе» В-шестых, каждый конкретный субъект определяется через свое отношение к другому (как было отмечено еще А. Смитом, К. Марксом в теории зеркала, согласно которой человек Петр, смотрясь в Павла как в зеркало и принимая его оценки, формирует самооценку).

В-седьмых, каждое «Я», представляя и единичное, и всеобщее, есть коллективный субъект. «Каждое "я", поскольку оно и есть всеобщность "я", есть коллективный субъект, содружество субъектов, "республика субъектов", содружество личностей; это "я" есть на самом деле "мы"» Восьмая характеристика субъекта состоит в том, что субъект деятельности сам формируется и создается в этой деятельности, распрямление которой может выявить и определить и самого субъекта. Согласно С.Л. Рубинштейну, субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого. На этом только зиждется возможность педагогики, по крайней мере, педагогики в большом стиле» Характеризуя субъектов педагогической и учебной деятельности, необходимо прежде всего отметить, что каждый педагог и ученик, представляя собой общественный субъект (педагогическое сообщество или ученичество), вместе являются совокупным субъектом всего образовательного процесса. Совокупный субъект, репрезентируя общественные ценности, представлен в каждой образовательной системе, учреждении администрацией, преподавательским коллективом, ученическим сообществом (в институте это ректорат, кафедра, деканат, учебные группы). Деятельность этих совокупных субъектов направляется, регламентируется нормативно-правовыми и программными документами. Каждый из входящих в совокупный субъект конкретных субъектов имеет свои, но согласованные, объединенные цели. Они представлены в форме определенных результатов, но с разграничением функций и ролей, в силу чего образовательный процесс есть сложная полиморфная деятельность. Общая цель образовательного процесса как деятельности — сохранение и дальнейшее развитие общественного

опыта, накопленного цивилизацией, конкретным народом, общностью. Она осуществляется двумя встречно направленными целями передачи и приема, организации освоения этого опыта и его усвоения.

## ТЕМА 8 СТРУКТУРА И ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

"Учебная деятельность" (УД) - достаточно неоднозначное понятие. Можно выделить три основные трактовки этого понятия, принятые как в психологии, так и в педагогике.

1. Иногда УД рассматривается как синоним научения, учения, обучения.

2. В "классической" отечественной психологии и педагогике УД определяется как ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте. Она понимается как особая форма социальной активности, проявляющая себя с помощью предметных и познавательных действий.

3. В трактовке направления Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова учебная деятельность - это один из видов деятельности школьников и студентов, направленный на усвоение ими посредством диалогов (полилогов) и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков в таких сферах общественного сознания, как наука, искусство, нравственность, право и религия.

### Сущность учебной деятельности

Концепция учебной деятельности является в психологии одним из подходов к процессу учения, реализующим положение об общественно-исторической обусловленности психического развития. Она сложилась на базе основополагающего диалектико-материалистического принципа в контексте психологической деятельности (А.Н. Леонтьев) и в тесной связи с теорией поэтапного формирования умственной деятельности и типов учения (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина).

– Согласно в этой концепции, учащийся как субъект познания должен быть способен:

– овладеть научными понятиями, организованными по теоретическому типу;

– воспроизвести в собственной деятельности логику научного познания;

– осуществить восхождение от абстрактного к конкретному.

Иными словами, субъектность ученика проявляется в его способности воспроизвести содержание, путь, метод теоретического (научного) познания.

В концепции УД (в отличие от дидактических концепций) заложены предпосылки для понимания ученика как субъекта познания. Сам образовательный процесс трактуется не как трансляция научных знаний, их усвоение, воспроизводство, а как развитие познавательных способностей, основных психических новообразований. Развивает не само знание, а специальное его конструирование, моделирующее содержание научной области, методы ее познания.

Учебный предмет не просто содержит систему знаний, но особым образом (через построение предметного содержания) организует познание ребенком генетически исходных, теоретически существенных свойств и отношений объектов, условий их происхождения и преобразований. Субъектная активность ученика (ее направленность, характер проявления) задается способом организации познавательной деятельности как бы извне. Основным источником становления и развития познавательной активности является не сам ученик, а организованное обучение.

## ТЕМА 9 МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ЗНАНИЙ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ

Назначение предварительного контроля состоит в установлении исходного уровня разных сторон личности учащегося и, прежде всего, - исходного состояния познавательной деятельности.

В педагогике хорошо известен принцип доступности. Учителю надо не только помнить о нем, а уметь применять этот принцип при формировании вполне определенных видов познавательной деятельности и при организации усвоения конкретных знаний.

Следует подчеркнуть, что при организации процесса усвоения знаний необходимо учитывать исходный уровень познавательной деятельности каждого отдельного учащегося. В существующей практике обучения организуется единый для всех учащихся процесс усвоения, который ни для кого из учеников не является оптимальным; он рассчитан на некоего «усредненного» ученика, который реально не существует. Поэтому многие учителя заведомо не используют всех возможностей учащихся, не выполняют требований, которые предъявляются к построению эффективного процесса усвоения.

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

Огромное значение обратной связи в обучении известно давно. К сожалению, школьная практика до сих пор не обеспечивает систематическую обратную связь.

Без точной обратной связи трудно научиться даже несложным действиям. Вот один из классических опытов. Предложите ученикам (или своим коллегам-учителям) начертить отрезок прямой линии длиной, допустим, 10 см при условии, что они это будут делать с завязанными глазами. После каждой попытки сообщается только одно: получены или не получены требуемые размеры. Вы легко убедитесь, как непросто выполнить это задание, не имея данных о характере ошибки.

После многочисленных неудачных проб измените условия опыта - после каждой пробы сообщайте характер ошибки: линия длиннее или короче заданной и на сколько. Как только перейдете на такой вид обратной связи, сразу увидите большой прогресс в обучении: ваши «испытуемые» изобразят отрезок заданной длины.



Организация систематической обратной связи в условиях работы с классом - дело не простое, но в то же время крайне необходимое. В дальнейшем мы обсудим, как учитель может обеспечить систематический контроль за усвоением знаний и умений у каждого учащегося. А сейчас рассмотрим содержание контроля, когда он выполняет функцию обратной связи.

Обратная связь должна нести сведения не только о правильности или неправильности конечного результата, но и давать возможность осуществлять контроль за ходом процесса, следить за действиями обучаемого.

Своевременность контроля в учебном процессе имеет огромное значение для успешности обучения. Если же помощь оказывается несвоевременно, то ее эффективность часто близка к нулю. Вот один типичный пример из школьной практики. Закончился диктант. Почти у каждого ученика класса есть потребность узнать, правильно ли он написал затруднительное для него слово, правильно ли поставил запятую. Но у учительницы нет времени, и она не может ответить на волнующие ребят вопросы. А как важно ответить сейчас, именно сейчас. Если ученик получит возможность проконтролировать себя в тот момент, когда у него в этом большая потребность, то эффект от этого контроля огромен - ученик навсегда запомнит правильное написание затруднительного слова: действует принцип психологической «ловушки». Но учитель не смог этого сделать. На следующем уроке ребята еще с нетерпением ждут своих тетрадок, их волнует качество своей работы. Но учитель не проверил диктанты, чем вызвал еще одно разочарование у ребят. Но вот наконец через несколько дней ученики получают свои тетради. Они видят свои ошибки, но эмоциональный накал уже прошел. Без всякого энтузиазма они начинают работу над ошибками. И нередко, выполняя эту работу, они заново повторяют те же самые ошибки. Этот пример говорит о том, что своевременный контроль способствует прочному усвоению знаний, а несвоевременный такого эффекта не дает. В практике обучения итоговый контроль используется для оценки результатов обучения, достигнутых в конце работы над темой или курсом. Обычно считают, что задача состоит в том, чтобы установить, знает обучаемый изученный курс или не знает; если знает, то знает хорошо или плохо. Но поскольку одни и те же знания могут функционировать в разных действиях, то цели контроля не всегда бывают ясны.

Применительно к целям обучения положение о неразрывной связи знаний с действиями (умениями) уже давно нашло свое отражение в теории педагогики в виде уровней усвоения (точнее - уровней усвоенности) знаний.

## ТЕМА 10 СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ

В ряде исследований показано, что лица, имеющие педагогическую направленность, чаще всего имеют слабую нервную систему. По данным Н. А. Аминова и И. В. Тихомировой, студенты педагогического института со слабостью нервной системой имеют более выраженные педагогические способности. А. С. Молчанов и Н. А. Аминов (1988) выявили,

что слабость и лабильность нервной системы являются благоприятным сочетанием и природной предпосылкой проявления учителями социально-перцептивных способностей, что находит отражение в адекватном восприятии проблемных ситуаций в сфере субъектно-субъектных отношений.

Это связано и с тем, что лица со слабой и лабильной нервной системой лучше учитывают знак эмоций, т. е. принадлежность эмоций к положительным или отрицательным. Кроме того, слабость нервной системы связана с высокой тревожностью субъектов, а последняя выступает как причина, облегчающая вербализацию, в процессе которой происходит не только идентификация внешних и внутренних событий, их название, но и причинное истолкование (Н. А. Аминов, В. Н. Азаров, 1991).

В то же время успешность организаторской деятельности педагогов, по данным Т. Ф. Цыгульской (1983), связана с сильной нервной системой.

Вообще же стили педагогической деятельности учителей связаны с проявлением самых разных способностей, которые зависят от различных типологических особенностей. Учет последних важен при формировании стилей деятельности учителей.

С. В. Субботин (1987) отмечает, что положение, согласно которому в различных видах деятельности у разных людей присутствует либо исполнительский (с преобладанием главных действий), либо ориентировочный (с преобладанием вспомогательных действий) стиль деятельности, оказалось не совсем приемлемым для труда учителя. Благодаря так называемой «зоне неопределенности», присущей педагогической деятельности, т. е. свободе выбора и использования способов действия, в работе учителя появляется возможность использования только исполнительского стиля педагогической деятельности. За счет использования специфических главных действий можно понизить удельный вес вспомогательных действий. Однако и в этом случае автор выявил две разновидности исполнительского стиля.

Первая разновидность, характерная для лиц с высокой реактивностью, высокой активностью, пластичностью, высокой эмоциональной возбудимостью, экстравертированностью, имела следующие особенности: меньшую протяженность этапов урока, последовательность их от более трудных (с точки зрения деятельности учителя) к более легким, меньшая самостоятельность учащихся на уроке, занижение роли технических средств обучения, дистантное и контактное расположение этапов урока, объединенных сходным лексическим или грамматическим материалом.

Вторая разновидность исполнительского стиля педагогической деятельности, характерная для учителей с противоположными типологическими особенностями личности (низкой активностью, низкой реактивностью, ригидностью, низкой эмоциональной возбудимостью, интровертированностью), характеризовалась большей протяженностью этапов урока, последовательностью их от более легких к более трудным, большей самостоятельностью учащихся на уроке, использованием технических средств обучения, доминированием «заготовок», преимущественно контактным расположением этапов урока, объединенных сходным лексическим или грамматическим материалом.

Выделяются и другие стили деятельности учителей. А. К. Маркова и А. Я. Никонова разделили их на четыре вида.

1. Эмоционально-импровизационный. Учитель ориентируется преимущественно на процесс обучения, в связи с чем для урока отбирает наиболее интересный материал, а наименее интересный (хотя и важный) часто оставляет для самостоятельной работы учащихся. Ориентируется в основном на сильных учеников, практикует коллективные обсуждения, использует разнообразные методы обучения. Однако у него страдает методическая сторона обучения, он плохо заботится о повторении и закреплении пройденного материала, о контроле за знаниями учащихся. Его деятельности присущи не только гибкость, но и импульсивность.

2. Эмоционально-методический. Учитель ориентирован как на процесс, так и на результат обучения. Поэтапно отработывает весь учебный материал, заботится о повторении и закреплении его, контролирует знания учащихся. Деятельность учителя характеризуется высокой оперативностью (быстрой реакцией на ситуацию). Стремится активизировать деятельность учащихся не внешней развлекательностью, а содержанием предмета.

3. Рассуждающе-импровизационный. Сходен с предыдущим стилем, но характеризуется меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения, не всегда использует коллективные обсуждения, темп проведения урока замедлен. Сам старается говорить меньше, а во время опроса дает возможность учащимся подробно ответить на заданный вопрос. Для этого учителя характерны меньшая чувствительность к изменению ситуации на уроке, отсутствие самолюбования, осторожность, в нем сочетаются интуитивность и рефлексивность.

4. Рассуждающе-методический. Учитель ориентирован преимущественно на результат обучения. Он проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность сочетается у него с малым набором стандартных методов обучения. Этот Учитель предпочитает репродуктивную деятельность учащихся, коллективные обсуждения почти не использует. Он не оперативен в реакциях на изменение ситуации на уроке, осторожен в своих действиях, рефлексивен.

## ТЕМА 11 ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ

Формирование знаний занимает видное место в образовании. Внешне выглядит все просто: рассказать обучаемому, дать ему прочитать учебник — и все обеспечено. В действительности, тут немало методических тонкостей и сложностей. Чтобы что-то знать, мало услышать. Знания станут достоянием обучающегося, если будут глубоко и прочно усвоены им, «войдут в него» и станут инструментом решения других познавательных и практических задач.

Методика формирования знаний эффективна, если она обеспечивает высокую степень усвоения знаний. По этому показателю различают:

знание-узнавание — информация, которую обучающийся плохо помнит. Это поверхностное, ненадежное знание. Пример: студент, готовясь к экзамену, перечитывает или перелистывает учебники, пособия, конспекты и

все кажется известным (чувство знакомости). На экзамене же обнаруживается, что это не так;

знание—репродукция — механически усвоенное, запомненное знание, которое обучаемый может воспроизвести «по-книжному», но в объяснениях затрудняется;

знание-понимание — осмысленно усвоенное и запомненное знание, которое излагается обучающимся свободно, своими словами, с комментариями, вариативно. Оно прочно связано с другими имеющимися у него знаниями, с опытом, обогащено ими и обогащает их;

знание-убеждение — не только понимание, но и вера в истинность, ценность данного знания.

знание-применение — обладает всеми особенностями знания-понимания и, желательно, знания-убеждения, а отличается от них тем, что обучающийся еще понимает связи теоретических элементов знания с практикой, к каким вопросам ее относится, какое значение имеет для правильного решения не только поведенческих, но и интеллектуальных задач, как пренебрежение им отразится на результатах и др. Знание-применение противостоит абстрактно-теоретическому знанию. Без него приобретаемые знания — мертвый груз, лишь отягчающий память;

знание-творчество — высшая степень усвоения знания. Оно не сводится к тому, что услышано и прочитано, а дополнено собственными размышлениями, опытом, умозаключениями и выводами, о которых обучающемуся не говорили.

Если результатом обучения выступают два первых вида знаний, то это брак. Последние три — то, что нужно, и методика призвана ориентироваться на их формирование, не только наобъем знаний, но и на глубину усвоения (при высшем образовании — до творческой степени). Следует учитывать степень усвоения при контроле и оценке знаний.

Методика формирования знаний эффективна, если обеспечивается полное усвоение обучающимися понятий и терминов. Каждая наука, учебная дисциплина, имея дело с особой феноменологией реальности, использует и особую терминологию. Нужно понимание обучающимися значения каждого специального термина или понятия, иначе общение преподавателя с ними окажется разговором на разных языках.

Даже известные слова, имеющие ключевое значение при изучении какого-то вопроса, нуждаются в том, чтобы житейское, обывательское понимание их значения было поднято до научного и стало бы максимально одинаковым у преподавателя и обучающихся.

## ТЕМА 12 ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОВОСПИТАНИЯ КАК ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОГО ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Воспитание — социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для усвоения новым поколением; общественно-исторического опыта с целью подготовки его к общественной жизни и производительному труду. Выделяют воспитание в широком социальном смысле, включая в него воздействие на личность

общества в целом, и воспитание в узком смысле — как целенаправленную деятельность, призванную сформировать систему качеств личности, взглядов и убеждений. Воспитание часто трактуется в еще более локальном значении — как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи (например, воспитание определенных черт характера, познавательной активности и т. д.). Таким образом, воспитание — это целенаправленное формирование личности на основе формирования: 1) определенных отношений к предметам, явлениям окружающего мира; 2) мировоззрения; 3) поведения (как проявление отношений и мировоззрения). Можно выделить виды воспитания (умственное, нравственное, физическое, трудовое, эстетическое и т.д.).

Различные типы обществ в разные исторические времена поразному понимали цель и смысл воспитания. В современную эпоху целью воспитания является формирование личности, которая высоко ставит идеалы свободы, демократии, гуманизма, справедливости и имеет научные взгляды на окружающий мир. Формирование всесторонне и гармонично развитой личности становится основной целью (идеалом) современного воспитания.

Различные цели воспитания по-разному определяют и его содержание, и характер его методики.

В Европе, Америке, Японии имеется значительное разнообразие теорий и подходов к воспитанию. Первую группу составляют концепции, в которых воспитание рассматривается как более или менее жесткое руководство учащимися, формирование заданных обществом свойств личности. Это можно назвать авторитарной, технократической педагогикой. Воспитательным концепциям второй группы можно дать обобщенное название — гуманистическая школа. В общем, воспитательные системы Запада базируются свои теории на философии прагматизма, позитивизма, экзистенциализма. Психоанализ и бихевиоризм являются психологической основой большинства воспитательных концепций Запада.

Разработчики технократической авторитарной педагогики исходят из того, что задачей воспитательной системы школы и общества является формирование функционального человека — исполнителя, адаптированного к жизни в данной общественной системе, подготовленного к выполнению соответствующих социальных ролей. Так, в США эти роли таковы: гражданин, работник, семьянин, потребитель» Воспитание следует строить на рациональной научной основе, программируя поведение людей и управляя его формированием. (Скиннер — создатель технократической педагогики.) Советская педагогика пыталась строить воспитание именно как управляемый и контролируемый процесс, стремясь определить точные цели, задачи, содержание, методы и формы работы. Представители технократического подхода на Западе также стоят на позиции, что процесс формирования и воспитания личности должен быть строго направленным и приводить к проектируемым результатам. Однако в этом подходе таится угроза манипулирования личностью, опасность получить в итоге человека-функционера, бездумного исполнителя. Воспитание понимается как модификация поведения, как выработка «правильных» поведенческих

навыков. В основе технократической педагогики лежит принцип модификации поведения учащихся в нужном направлении.

Формирование навыков поведения необходимо, но нельзя пренебрегать собственной волей личности, ее сознанием, свободой выбора, целями и ценностями, что и детерминирует собственно человеческое поведение.

Модификационная методика предполагает выработку желаемого поведения в различных социальных ситуациях с помощью «подкрепителей»: одобрения или порицания в разных формах.

В модификационной методике нет ничего плохого, если имеется в виду воздействие на сознание, поведение, эмоции человека с целью его развития. Но если модификация поведения приводит к манипуляции личностью, пренебрегает ее интересами, служит внешней адаптации, не апеллируя к собственной воле и свободе, то это носит антигуманный характер. Крайним выражением технократического подхода является теория и практика психотропного воздействия на учащихся и взрослых. Воспитание с помощью фармакологических препаратов противоречит всем нравственным и юридическим нормам.

Модель воспитания гуманистической педагогики, в основе которой лежит направление гуманистической психологии, развивалась в 50-60-е годы в США в трудах таких ученых, как Маслоу, Франк, Роджерс, Колли, Комбс и др.

Главными понятиями гуманистической педагогики являются «самоактуализация человека», «личностный рост», «развивающая помощь». Каждый человек представляет собой цельное образование, неповторимую личность. Поведение личности определяется не подкреплением, поступающим из внешней среды, как учит бихевиоризм, а врожденным стремлением человека к актуализации — развитию своих природных способностей, поиску своего смысла и жизненного пути. Личность понимается как сложная автономная система, отличающаяся направленностью, волей к положительной деятельности и сотрудничеству.

Самовоспитание — это процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений посредством внутренних душевных факторов, обеспечивающих развитие. Воспитание, если оно не насилие, без самовоспитания невозможно. Их следует рассматривать как две стороны одного и того же процесса. Осуществляя самовоспитание, человек может самообразовываться.

Самообразование — это система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие. Самообучение — это процесс непосредственного получения человеком опыта поколений посредством собственных устремлений и самим выбранных средств.

В понятиях «самовоспитание», «самообразование», «самообучение» педагогика описывает внутренний духовный мир человека, его способность самостоятельно развиваться. Внешние факторы — воспитание, образование, обучение — лишь условия, средства их пробуждения, приведения в действие. Вот почему философы, педагоги,

психологи утверждают, что именно в душе человека заложены движущие силы его развития.

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

Самовоспитание предполагает использование таких приемов, как самообязательство (добровольное задание самому себе осознанных целей и задач самосовершенствования, решение сформировать у себя те или иные качества); самоотчет (ретроспективный взгляд на пройденный за определенное время путь); осмысление собственной деятельности и поведения (выявление причин успехов и неудач); самоконтроль (систематическая фиксация своего состояния и поведения с целью предотвращения нежелательных последствий).

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

Самоопределение представляет собой сознательный выбор человеком своего жизненного пути, целей, ценностей, нравственных норм, профессии, условий жизни.

К методам самовоспитания относятся: 1) самопознание; 2) самообладание; 3) самостимулирование.

Самопознание включает: самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, самосравнение.

Самообладание опирается на: самоубеждение, самоконтроль, самоприказ, самовнушение, самоподкрепление, самоисповедь, самопринуждение.

Самостимулирование предполагает: самоутверждение, самоободрение, самоощереение, самонаказание, самоограничение.

Развитие нравственности (способности выносить моральные суждения) тесно связано с когнитивным развитием.

### ТЕМА 13 УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО И ОБЩЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Поскольку и педагог, и учащиеся являются активными сторонами образовательного процесса и субъектами деятельности (каждый своей), было бы неправомерно рассматривать образовательный процесс только как обучающее и воспитывающее воздействие педагога на учащегося. Ученик также располагает ресурсами воздействия на учителя, поэтому образовательный процесс вполне корректно можно охарактеризовать как взаимодействие.

Во всяком взаимодействии людей выявляются его осознанность и целенаправленность. Цель участников взаимодействия может быть либо общей, либо каждый участник может преследовать свою цель. В зависимости от цели, которую ставят перед собой участники взаимодействия, выделяют разные его формы: *сотрудничество* – в случае общности цели и усилий по ее достижению, *конфликт* – в случае взаимоисключающих друг друга целей каждого из участников, *противоборство* – когда перед участниками стоит одна цель, но достижение ее одним из них исключает ее достижение другим.

Взаимодействие педагога и учащихся, общающихся между собой, входит в более сложную систему взаимодействия в образовательном процессе, который протекает внутри образовательной системы. В этой системе в тесном взаимодействии находятся ее подсистемы: управление (министерство, федеральное агентство, комитет, отдел образования), администрация (ректорат, директорат), педсовет, преподавательские коллективы, классы, группы. Каждая из подсистем имеет свои направления взаимодействия с другими подсистемами. Между всеми ними учебное взаимодействие реализуется в форме сотрудничества – совместной, направленной на достижение общего результата деятельности.

Кроме того, образовательная система взаимодействует с другими системами: семьей и общественностью. Все эти линии взаимодействия прямым или косвенным образом отражаются на учебном процессе непосредственно в классе. Это выражается в отношении учеников к учебе, учителям и школе в целом, которое зависит от сочетания их систем жизненных ценностей с характером учебной деятельности.

Образовательный процесс представляет собой многоплановое взаимодействие. В него включаются собственно учебно-педагогическое взаимодействие ученика и учителя, взаимодействие учеников между собой, а также межличностное взаимодействие, которое может влиять на учебно-педагогическое взаимодействие как положительно, так и отрицательно. В истории учения взаимодействие по линии «ученик – учитель» реализовывалось в разных формах: в индивидуальной работе, классно-урочной работе, консультировании с учителем при самостоятельной работе ученика, бригадно-лабораторном методе организации обучения и т. д. В любой из этих форм взаимодействия каждая из сторон реализует свою активность. У обучающегося активность в наибольшей мере проявляется при индивидуальных формах взаимодействия. В настоящее время учебно-педагогическое взаимодействие осуществляется и в новых формах сотрудничества: деловых и ролевых играх, тренингах. Таким образом, на историческом пути развития образования создавались, отмирали и возрождались разнообразные планы и формы учебного взаимодействия, усложнялась и его общая схема.

Учебно-педагогическое взаимодействие происходит на субъект-субъектном уровне. Раньше было принято описывать учебное взаимодействие по схеме «субъект – объект», где в качестве активного субъекта рассматривался только учитель, иницирующий обучение, передающий знания, формирующий умения, контролирующий и оценивающий их. Ученик считался объектом обучения и воспитания. Но



поскольку мы рассматриваем всех участников образовательного процесса как активные его стороны, то взаимодействие учителя с учениками будем трактовать как двухстороннее субъект-субъектное взаимодействие. При этом, поскольку учебная деятельность учащимися осуществляется в классе, где они взаимодействуют также и между собой, в задачи учителя входит формирование класса как единого коллективного субъекта учебной деятельности, поэтому взаимодействие учителя с учащимися можно обозначить схемой «субъект – субъект коллективный». Поскольку предмет и цели деятельности педагога и учеников совпадают, все вместе они образуют единый совокупный субъект образовательного процесса. Таким образом, складывающееся по такой схеме взаимодействие представляет собой многоярусное образование, прочность которого во многом основана на установлении психологического контакта между участниками взаимодействия.

*Психологический контакт* возникает в результате достижения общности психического состояния людей благодаря их взаимопониманию, обоюдной заинтересованности и доверию друг к другу. Контакт осознается и переживается субъектом как положительный, подкрепляющий взаимодействие фактор. В условиях контакта наиболее полно проявляются все личностные свойства субъектов взаимодействия, а сам факт его установления приносит им эмоциональное удовлетворение. Внутренними механизмами контакта являются эмоциональное и интеллектуальное сопереживание и содействие.

В основе *эмоционального сопереживания* лежит психологическое явление «заражения», заключающееся в бессознательной передаче психического настроя от одного индивида другому, от группы к одному индивиду или от индивида к группе. Эмоциональное сопереживание субъектов учебного взаимодействия является одновременно и фоновым, и основным механизмом контакта. Оно вызывается в первую очередь личностными особенностями взаимодействующих субъектов, значимостью цели взаимодействия, отношением сторон к необходимости взаимодействия.

Кроме эмоционального сопереживания, установлению и укреплению психологического контакта способствует *интеллектуальное сопереживание* – мыслительное содействие, определяемое включенностью субъектов взаимодействия в одну и ту же деятельность по рассмотрению той или иной проблемы и направленное на решение общих для них мыслительных задач. Механизм интеллектуального сопереживания и содействия обусловлен совместностью интеллектуальной деятельности педагога и учеников.

Внутренними условиями возникновения контакта между взаимодействующими сторонами являются искреннее уважение друг к другу, эмпатийность (способность к пониманию эмоционального состояния другого), толерантность (терпимость к чужим мнениям и установкам). Внешним проявлением контакта является поведение взаимодействующих субъектов: позы, жесты, направление взглядов, речь, ее интонации, паузы в ней и др.

Таким образом, учебно-педагогическое взаимодействие характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон – учеников и учителя, являющихся субъектами, согласованность действий которых определяется психологическим состоянием контакта.

## ТЕМА 14 ЛИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Педагогическая деятельность - это деятельность взрослых членов общества, профессиональной целью которых является воспитание подрастающего поколения. Педагогическая деятельность – объект исследования различных отраслей педагогической науки: дидактики, частных методик, теории воспитания, школоведения. Психологию педагогической деятельности можно определить как отрасль психологического знания, изучающую психологические закономерности труда учителя и то, как учитель воспринимает, трансформирует и реализует задаваемые обществом через институты воспитания цели и систему педагогической деятельности, как он осознает актуальность задач, форм и методов своей деятельности в зависимости от конкретных условий. Содержание и психология педагогической деятельности определяется социальными факторами - местом и функциями учителя в обществе, требованиями общества к учителю; затем социально-психологическими факторами: социальными ожиданиями окружающих учителя людей по отношению к его личности и деятельности, его собственными ожиданиями и установками в сфере его педагогической деятельности.

### 2. Структура педагогической деятельности

Выделяют три компонента педагогической деятельности:

- конструктивный;
- организаторский;
- коммуникативный.

Конструктивный компонент. В работе учителя большое место принадлежит конструированию урока, внеклассного мероприятия, подбору учебного материала в соответствии со школьными программами, учебниками, различными методическими разработками и его переработка для изложения учащимся. Вся эта работа в итоге выливается в подробный конспект урока. Поиск путей активизации и интенсификации процесса обучения также неотъемлемая часть конструктивной деятельности. Организаторский компонент. Важное место в структуре педагогической деятельности занимает организаторская деятельность, составляющей единое целое с конструктивной. Все, что планирует учитель провести в течение урока, должно сочетаться с его умением организовать весь учебно-воспитательный процесс. Только в этом случае ученики будут вооружаться знаниями. Организаторский компонент включает три направления: организация своего изложения; организация своего поведения на уроке; организация деятельности детей; постоянная активизация их познавательной сферы. Если учитель проявляет мастерство лишь в одном аспекте

организаторской деятельности, например, хорошо организовал изложение (умело подобрал учебный материал, словесную, предметную наглядность), но не привлек детей к активной мыслительной деятельности, то урок может носить только развлекательный характер, а полноценного усвоения знаний не будет. Это же относится и к остальным направлениям организаторского компонента структуры.

Коммуникативный компонент. Он включает в себя установление и поддержание отношений с учениками, родителями, администрацией, учителями. Именно отношение учителя к ученикам определяет успех его конструктивной и организаторской деятельности и эмоциональное благополучие школьника в процессе обучения. Выделяют пять типов эмоциональных отношений учителей к учащимся: эмоционально-положительный активный, эмоционально-положительный пассивный, эмоционально-отрицательный активный, эмоционально-отрицательный пассивный, неуравновешенный.

Оказывается, что взаимоотношения детей в классе в большинстве случаев соответствует тому или другому эмоциональному стилю, которым характеризуется поведение учителя. Так, у учителя эмоционально-неуравновешенного, который то подозрителен и отрицательно настроен к ученикам, то сентиментален и необоснованно поощряет учеников, класс бывает нервным, неровным в отношении друг к другу. Коммуникативная сторона педагогической деятельности проявляется во всем педагогическом процессе. Осуществление индивидуального подхода, как одной из сторон коммуникативной деятельности человека, также определяет успех его работы. Учитель должен заметить и учесть особенности школьника, которые мешают или помогают ему, и соответственно реагировать на них. Так, медлительность ученика, связанная с его темпераментом, требует терпения и такта учителя. Надо помнить, что именно коммуникативные компоненты деятельности учителя в большинстве случаев являются причиной отклонений в результатах обучения. А.И. Щербаков, кроме изложенных компонентов, выделяет психологические функции педагогической деятельности. Это информационная функция (владение материалом и искусством его подачи); развивающая (управление развитием личности школьника в целом); ориентационная (направленность личности, ее мотивы, идеалы); мобилизационная (активизация умственной деятельности учащихся, развитие их самостоятельности); исследовательская (творческий поиск в педагогическом процессе, умение провести эксперимент, обобщить опыт и постоянно совершенствовать свое мастерство).

### 3. Функции учителя в организации учебно-воспитательного процесса

В "Толковом словаре" В. Даля слово "учитель" определяется как наставник, преподаватель, т.е. подчеркиваются две его основных функции - руководство приобретением и реализацией социального опыта ученикам и передача накопленных человечеством знаний. Эти функции были для учителя основными на всем протяжении истории человечества. Учитель в современной школе выполняет ряд функций:

- Учитель - организатор учебного процесса в школе. Он - источник знаний для учащихся как во время уроков, дополнительных занятий и консультаций, так и вне рамок учебного процесса.

К личности педагога предъявляется ряд самых серьезных требований. Среди них есть главные и второстепенные. И среди главных, и среди дополнительных психологических свойств, необходимых для квалифицированного педагога, есть устойчивые, постоянно присущие учителю и воспитателю всех эпох, времен и народов, и изменчивые, обусловленные особенностями этапа социально-экономического развития общества, где живет и работает педагог. Главным и постоянным требованием, предъявляемым к педагогу, является любовь к детям, к педагогической деятельности, наличие специальных знаний в той области, которой он обучает детей; широкая эрудиция, педагогическая интуиция, высокоразвитый интеллект, высокий уровень общей культуры и нравственности, профессиональное владение разнообразными методами обучения и воспитания детей. Педагогическое общение - это важный компонент труда учителя, создающий атмосферу психологического развития личности учащегося. Учитель, умеющий создать спокойную рабочую обстановку, атмосферу уважения, активности ребенка предпочтительнее учителя, ученики которого знают все правила, законы, но ученики у которого перегружены, скованы, имеют заниженную самооценку. В этом смысле педагогическое общение важнее педагогической технологии. Педагогическое общение должно быть личностно развивающим, эмоционально-комфортным и решать следующие задачи:

- взаимобмен информацией между учителем и учащимися;
- взаимопонимание, умение смотреть на себя глазами партнера по общению;
- мобилизация резервов участников общения, выявление наиболее сильных и ярких качеств учеников и учителя;
- взаимодействие и организация совместной деятельности;
- разумная, педагогически целесообразная самопрезентация личности учителя и учащихся;
- взаимная удовлетворенность участников общения.

Такой широкий спектр задач требует оптимизации педагогического общения - по задачам, по средствам, по результату. Взаимодействие учителя с учащимися - один из важнейших путей воспитательного влияния взрослых. Учитель, в принципе, достаточно подготовлен к организации и поддержанию взаимоотношений с учащимися. Однако на практике взаимоотношения учителя с учащимися складываются не всегда оптимально. Во многом это зависит от стиля руководства педагога (т.е. от характерной манеры и способов выполнения воспитателем тех функций, из которых складывается его взаимодействие с учащимися).

## ТЕМА 15 БАРЬЕРЫ В ОБЩЕНИИ И УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема понимания и взаимопонимания не может быть полно представленной, если не дать характеристику тех затруднений, с которыми сталкиваются педагоги в процессе общения и учебно-педагогической деятельности. Трудности в понимании человека человеком были предметом рассмотрения еще в античной философии — проблема относится к разряду "вечных". И в наше время эта проблема сохраняет свою актуальность для многих, а для учителей в первую очередь.

Затруднения в общении возникают и переживаются субъектом в ситуациях, которые воспринимаются и переживаются как необычные, нестандартные, сложные. При этом то, что вызывает такую реакцию у одного человека, может быть другим просто незамечено и проигнорировано. Следовательно, затруднение в общении — это субъективное переживание человеком состояния "сбоя" в реализации планируемой стратегии общения. Причины этого сбоя могут быть связаны с личностным неприятием партнера или его действий, с непониманием предмета, текста (сообщения или высказывания), изменения коммуникативной ситуации или своего собственного психического состояния. Внешне затруднение регистрируется как остановка, перерыв или невозможность вообще продолжать общение.

Психологический механизм затруднений в общении аналогичен механизму возникновения проблемной ситуации, и объективно они могут рассматриваться как стимулирующий интеллектуальное развитие фактор. Специфика затруднений в общении в том, что они побуждают к поиску выхода из создавшейся "тупиковой" ситуации за счет иных средств и способов общения.

Затруднения в общении могут выполнять две положительные функции: 1) индикаторную (привлечение внимания учителя к проблеме средств и способов общения, если таковые не устраивают его учеников); 2) стимулирующую (мобилизующую учителя на преодоление затруднений и приобретение опыта). Затруднения могут играть и иную, отрицательную роль: 1) сдерживающую (тормозят достижение положительного результата); 2) деструктивную (приводят к остановке или распаду деятельности).

В педагогической практике существует двойственное отношение к ошибкам в решении коммуникативных задач, выявляющих затруднения в общении. Одни считают ошибки недопустимыми. Другие же рассматривают их как неизбежное следствие деятельности педагога в нестабильной среде, связывают с нестандартностью и динамизмом условий педагогической деятельности, считая, что могут быть "хорошие ошибки", заставляющие учителя пересмотреть свое педагогическое кредо.

В общей психологии "барьеры" общения классифицируются как смысловые, эмоциональные, когнитивные и тактические. В рамках деятельностного подхода выделяют затруднения мотивационные и операциональные. В настоящее время распространена следующая типология затруднений в общении: этносоциокультурные, статусно-позиционные, индивидуальные, психологические, возрастные, деятельностные, межличностные. Целесообразно дать определения некоторых из этих затруднений на примере конкретных ситуаций.

Этносоциокультурные затруднения связаны с особенностями этнического сознания и воспринимаются как естественные. Поскольку человек воспитывается в рамках определенной культуры, он усваивает и типичные ее черты. Его ментальность отражает традиции, нормы, установки того народа, в рамках которого сложился его "образ мира". Педагог с "русской ментальностью" ориентирован на участливое отношение к ученикам. Это, как правило, хорошо принимается младшими школьниками и вызывает протест у подростков и старших школьников, ориентированных на более сдержанное общение. В общении с детьми, образ мира которых соответствует восточным традициям, могут возникать затруднения даже в таких мелочах, как невербальные реакции. Например, если в российской культуре ученик, как правило, отвечая, смотрит в глаза учителю, то у ряда азиатских народов это недопустимо. Младший таким образом бросает вызов старшему, демонстрирует неуважение к нему.

Подобные трудности преодолимы, если педагог осознает наличие этих противоречий и стремится улучшить коммуникативную ситуацию.

Статусно-позиционно-ролевые затруднения обычно мало осознаны. Они несут отпечаток семейного воспитания, отражают особенности ролевого статуса и статуса образовательного учреждения, региона, города.

Затруднения данного типа связаны также с асимметрией статусов учителя и ученика. Если ученик обязан отвечать на всякий вопрос, поставленный перед ним учителем, то в ситуации, когда ученик сам обратился с вопросом, на который учитель не имеет готового ответа, пользуясь своим статусом, учитель может поступить так, как сочтет нужным (переадресует этот вопрос классу или другому ученику, отложит ответ или как-то иначе продолжит общение).

Статус учителя выражается в его авторитете. Это одновременно и авторитет личности, и авторитет роли. Иногда авторитет учителя приобретает черты непререкаемости до такой степени, что учащиеся даже не пытаются отстаивать свое мнение. Подавляющее действие авторитета учителя может быть связано со свойствами личности ученика (робость, неуверенность в своем знании и, напротив, трепет перед знанием учителя). И в том, и в другом случае возникает ситуация неприятия учителя как партнера общения. Могут также сказываться и их негативные межличностные отношения. Как показали исследования отечественных психологов в конце 80-х годов, на долю конфликтов учителя с администрацией школ и чиновниками сферы образования приходится не более 5 %. Нетрудно догадаться о том, как распределяется оставшаяся часть конфликтов.

Позитивный выход из подобной ситуации видится в дополнении конвенциональных (должностных) отношений позитивными межличностными. В этом случае повышается воспитывающий и развивающий эффект учебно-педагогического взаимодействия.

Возрастные затруднения проявляются в современной школе наиболее регулярно в негативных или настороженных реакциях учащихся, считающих, что к ним обращаются как-то не так. Подростки особенно болезненно реагируют на "детские" формы общения с ними в присутствии посторонних и тем более референтной группы или личности. Незнание

учителем мо-лодежной субкультуры приводит к отсутствию общего предмета общения. А, как вы помните, принцип предметности лежит в основе понимания сути любой, прежде всего совместной, деятельности. К этой же области относится проблема "отцов и детей". Преодоление дистанции, связанной с возрастными различиями, особенностями педагога и учеников, заключается в постоянном личностном и профессиональном саморазвитии педагога, проявлении им непосредственного интереса к миру, в котором живет молодежь.