

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В. Г. БЕЛИНСКОГО

---

**В. Е. КОНОВАЛЕНКО**

**Решение профессиональных педагогических задач**

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ  
РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»  
ПО КУРСУ «ПЕДАГОГИКА»

Пенза

2011

Печатается по решению редакционно-издательского совета Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского

УДК 371. 1 (075)

ББК 74. 202

В. Е. Коноваленко

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПО КУРСУ «ПЕДАГОГИКА» / В. Е. КОНОВАЛЕНКО. – Пенза: ПГПУ имени В. Г. Белинского, 2011 – с.

В пособии подробно рассмотрены основные базисные темы программы курса «Педагогика», усвоение которых обеспечивает интегрированный результат обучения бакалавра – формирование профессиональной педагогической компетентности. Автором изложены теоретические аспекты проблем структуры педагогической деятельности, типологии профессиональных педагогических задач, особенности технологий осуществления педагогического процесса, а также направления, способы и средства самопознания и саморазвития педагога. К каждой теме разработаны вопросы и задания, дана библиография.

Пособие адресовано студентам и преподавателям учреждений среднего и высшего профессионального образования педагогических специальностей и может быть использовано как на практических и семинарских занятиях, так и в процессе самостоятельной учебной работы.

Под общей редакцией д.п.н., профессора В. В. Полукарова

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, доцент ПГПУ им. В. Г. Белинского Н. В. Тупарева, Заслуженный учитель РФ З. А. Бухлина.

## **Введение**

Использование компетентностного подхода при разработке государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, переход на которые осуществляется в настоящее время, требует, на наш взгляд, изменения структуры и содержания учебных пособий с учётом того, что интегральная оценка качества подготовки выпускника может быть получена только при определении его компетентности в соответствующей области профессиональной деятельности. Компетентность бакалавра должна проверяться на базе тех компетенций, которые включены в его квалификационную характеристику. К сожалению, ещё мало учебных пособий, структурированных с учётом требований компетентностного подхода. Данное пособие призвано сфокусировать внимание студентов на знаниях и умениях, составляющих основу общепрофессиональной компетентности педагога.

Современная модель подготовки педагога ориентирована прежде всего на компетентную, творчески развивающуюся личность. Пособие выстроено в логике: от осознания сущности профессиональной педагогической задачи, структуры педагогической деятельности до практического применения знаний и умений в смоделированных условиях.

В результате усвоения содержания пособия студент должен:

- знать особенности содержательного и мотивационно-операционального аспектов профессиональной деятельности педагога, стратегию и тактику моделирования педагогического воздействия и взаимодействия, пути и способы осуществления профессионального роста;

- уметь определять цели и способы педагогического взаимодействия, устанавливать позитивные контакты с учащимися, проектировать собственный профессиональный рост.

## **Тема I Профессиональная педагогическая задача в структуре педагогической деятельности**

### ***Минимум теоретического материала, необходимый для усвоения темы***

#### Структура педагогической деятельности

В современной российской педагогике существуют различные структурные модели педагогической деятельности.

Н.В Кузьмина выделяет в структуре деятельности учителя пять функциональных компонентов:

1. Гностический компонент – сфера знаний педагога (знание своего предмета и способов педагогической коммуникации, психологических особенностей учащихся, знания о собственной личности и деятельности).

2. Проектировочный компонент – представления о перспективных задачах обучения и воспитания, стратегиях и способах их достижения.

3. Конструктивный компонент - умения конструировать собственную деятельность и активность учащихся с учётом ближних целей обучения и воспитания (урок, занятие, цикл занятий).

4. Коммуникативный компонент - навыки коммуникативной деятельности.

5. Организаторский компонент - система умений организовать собственную деятельность и деятельность учащихся.

В. И. Гинецинский в педагогической деятельности выделяет четыре функциональных компонента:

1. Презентативный –изложение учащимся содержания материала.

2. Инсентивный – формирование у учащихся интереса к усвоению информации.

3. Корректирующий – исправление и сопоставление результатов деятельности учащихся.

4. Диагностирующий – обеспечение обратной связи.

Преобладание той или иной функции в реальной ситуативной деятельности преподавателя связано с изменением активности учащихся и с использованием соответствующего метода обучения.

А. К. Маркова, выделяя в структуре труда учителя психологические и педагогические знания, педагогические умения, психологические позиции и установки учителя, личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями, называет десять групп педагогических умений.

Первая группа:

– увидеть в педагогической ситуации проблему и сформулировать её в виде педагогических задач. При постановке педагогической задачи ориентироваться на ученика как на активного участника учебно-воспитательного процесса. Изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию;

– конкретизировать педагогические задачи, принимать оптимальное решение в создавшейся ситуации, предвидеть результаты решения подобных задач.

Вторая группа:

– работа с содержанием учебного материала;

- способность к педагогическому истолкованию информации;
- формирование у школьников учебных и социальных умений и навыков, осуществление межпредметных связей;
- изучение состояния психических функций учащихся, учет учебных возможностей школьников, предвидение типичных затруднений учащихся;
- умение исходить из мотивации учащихся при планировании и организации учебно-воспитательного процесса;
- умение использовать сочетания форм обучения и воспитания, учитывать затрату сил и времени учащихся и учителя.

Третья группа педагогических умений - психолого-педагогических знаний и их практического применения:

- соотносить затруднения учащихся с недочётами в своей работе;
- уметь создавать планы развития своей педагогической деятельности.

Четвертая группа умений - приёмы постановки разнообразных коммуникативных задач и создания условий психологической безопасности в общении и реализации внутренних резервов партнёра по общению.

Пятая группа умений:

- умение понять позицию другого в общении, проявить интерес к его личности, ориентация на развитие личности ученика;
- способность истолковывать внутреннее состояние человека по нюансам поведения, владение средствами невербального общения (мимика, жесты);

- умение встать на точку зрения ученика и создать атмосферу доверия в общении с другим человеком (ученик должен ощущать себя полноценной личностью);
- владение приёмами риторики;
- использование организующих воздействий по сравнению с оценивающими и особенно дисциплинирующими;
- преобладание демократического стиля преподавания, умение с юмором отнестись к отдельным аспектам педагогической ситуации.

Шестая группа умений – умения реализовывать и развивать свои педагогические способности; умение управлять своим эмоциональным состоянием, осознание собственных возможностей и возможностей учащихся.

Седьмая группа умений – осознание перспективы собственного профессионального развития, определение индивидуального стиля, максимальное использование природных интеллектуальных данных.

Восьмая группа - умения определять и характеризовать знания учащихся, состояние их деятельности, умений и навыков, выявлять уровни обучаемости, стимулировать готовность к самообучению и непрерывному образованию.

Девятая группа умений:

- оценивание воспитанности и воспитуемости школьников;
- умение распознавать по поведению учащихся согласованность нравственных норм и убеждений школьников;



– способность увидеть личность ученика в целом, взаимосвязь его мыслей и поступков, умение создавать условия для стимуляции слаборазвитых черт личности.

Десятая группа умений связана со способностью учителя оценить свой труд (видеть причинно-следственные связи между его задачами, целями, способами, средствами, условиями, результатами).

Четвертая и пятая группы умений относятся к сфере педагогического общения. Шестая и седьмая группы сопряжены с проблематикой социально-педагогической психологии личности (педагога и учащегося). Вторая, девятая и десятая группы умений связаны с областью педагогической диагностики, девятая и десятая группы умений связаны с областью социальной перцепции, социально-педагогического восприятия или с социально-когнитивной (социально-познавательной) педагогической психологией. Десятая группа умений относится к области самопознания, саморефлексии.

### Педагогическая задача как вид профессиональных задач

Элементарной единицей педагогического процесса является педагогическая задача, для решения которой на каждом конкретном его этапе организуется педагогическое взаимодействие. Педагогическая деятельность может быть представлена как последовательное решение множества задач разного уровня сложности. Педагогическая задача - это материализованная ситуация воспитания и обучения (педагогическая ситуация). Педагогическая задача возникает в тот момент, когда нужно подготовить переход человека от состояния «незнания» к состоянию «знания», от «непонимания» к «пониманию», от «неумения» к «умению», от беспомощности к самостоятельности.

Педагогическая задача — это результат осознания педагогом цели обучения или воспитания, а также условий и способов её реализации. У ребёнка в результате решения учителем или воспитателем педагогической задачи должно появиться новообразование в форме знания, умения или качества личности. Все педагогические задачи делятся на два больших класса — задачи по обучению и задачи по воспитанию человека, каждый из которых подразделяется на группы задач.

Педагогическая ситуация определяет комплекс условий, при которых решается педагогическая задача. Эти условия могут как способствовать, так и препятствовать решению задачи, которая характеризуется тем, что при анализе ситуации педагог сознательно опирается на определённую систему правил и требований. Он целенаправленно отбирает средства для решения данной задачи применительно к конкретным условиям, планирует порядок своих действий и поступков. В завершение работы он анализирует данные об изменениях, происшедших с учеником.

Можно выделить три основных подхода к понятию «педагогическая задача»:

- 1) педагогическая задача связана с прогрессивным изменением знаний, отношений, умений ученика;
- 2) педагогическая задача - планируемые эффекты развития учащихся;
- 3) педагогическая задача - модель педагогической ситуации и изменяется в соответствии с логикой педагогического процесса.

Педагогические задачи подразделяют на стратегические, тактические и оперативные.

В зависимости от содержания различают педагогические задачи:

- 1) возбуждения;
- 2) предвосхищения;
- 3) преобразования (перевода) формируемых качеств личности и коллектива на новый, более высокий уровень развития.

Этапы решения педагогической задачи:

1) анализ педагогической ситуации – оценка исходных условий педагогических действий, объяснение и предвидение педагогических явлений, выработка и принятие диагностических решений, диагностика индивидуального или группового поступка, диагностика личности и коллектива, прогнозирование результатов обучения и воспитания, возможности трудных ответов учащихся и их ответные реакции;

2) целеполагание и планирование – результат анализа исходных предположений и достигнутых результатов, проектирование педагогических воздействий;

3) конструирование и реализация педагогического процесса – обоснование выбора видов деятельности учащихся, программирование управляющих действий педагога и действий воспитанников;

4) регулирование и коррегирование – оценка успешности реализации педагогического процесса и педагогических действий, их коррекция путём регулирования и коррегирования;

5) итоговый контроль – учёт результатов и сопоставление их с целями, анализ эффективности методов, средств и организационных форм учебно-воспитательной работы.

Законченный цикл решения педагогической задачи сводится к триаде "мыслить — действовать — мыслить" и базируется на четырёх группах педагогических умений:

1. Умения ставить педагогические задачи, связанные с "переводом" содержания образовательного процесса в конкретные задачи обучения и воспитания: изучение личности и коллектива с целью определения уровня их подготовленности к овладению знаниями, восприятию педагогических воздействий. Проектирование развития коллектива и отдельных учащихся. Выделение комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач, их конкретизация и определение доминирующей задачи.

2. Умения программировать способы педагогических взаимодействий: комплексное планирование образовательно - воспитательных и развивающих задач; обоснованный отбор содержания образовательного процесса; оптимальный выбор форм, методов и средств его организации.

3. Умения выполнять педагогические действия (выделение и установление взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания и обучения, создание необходимых материальных, морально-психологических, организационных, гигиенических условий осуществления образовательного процесса, организация и развитие совместной деятельности, обеспечение связи образовательного процесса с окружающей средой, регулирование внешних воздействий).

4. Умения изучать процесс и результаты решения педагогической задачи (учёт и оценка итогов педагогической деятельности: самоанализ и анализ хода педагогического процесса и действий педагога; определение нового комплекса педагогических задач).

## Понятие профессиональной задачи, виды и типы профессиональных задач

Задача ориентирует субъект на исполнение. Задача даётся в вербальной форме. Формулировка задачи указывает цель и служит критерием, который позволяет судить о приближении к цели.

Смысл задачи фиксируется в форме глаголов. Задача включает общую формулировку и детальную, где точно указывается, каким путём можно прийти к требуемому результату. В формулировке задачи содержатся указания на пространственные и временные ограничения, которые должен соблюдать субъект в ходе решения задачи. Продумывание исполнения и оценка сложности задачи субъектом обуславливают план исполнения. Отличие практической задачи от лабораторной и познавательной: практическая задача выполняется с риском, предполагает, что субъект знает об ответственности (административной, юридической и пр.) и переживает её эмоционально. Ошибки при выполнении практической задачи вызывают переживание вины. По мере исполнения отношение субъекта к задаче меняется.

При проектировании деятельности совокупность задач должна быть определена глаголами, обозначающими перцептивные, мнемические, мыслительные, эмоциональные, моторные, коммуникативно-информационные действия. Для обозначения перцептивных задач используют глаголы: наблюдать, смотреть, вглядываться, прослушивать, обнаружить, различить, опознать и другие. Формулировки мнемических задач содержат глаголы: вспомнить, запомнить, воспроизвести, узнать и т.п.. Глаголы для формулирования мыслительных задач: оценить, выделить, сравнить, объединить, разложить, изучить, установить, выяснить. Любая профессия требует сосредоточения внимания в одни моменты и

расслабления — в другие. Профессии «человек-человек» требуют создания и поддержки позитивных отношений с другими.

## Простые и сложные профессиональные задачи

По уровню сложности различают:

1. Профессиональные задачи низкого, репродуктивного уровня. Основное содержание таких задач – использование профессиональных знаний в готовом виде: фактов, оценок, законов, принципов, способов деятельности в типичных ситуациях. Это задачи, которые решаются на основе образца или правила. Деятельность в этом случае носит алгоритмический характер.

2. Профессиональные задачи среднего уровня включают элементы деятельности творческого характера: постановка проблемы; определение известных и недостаточных исходных знаний, некоторое преобразование шаблонных методов и средств деятельности.

3. Профессиональные задачи высокого уровня (творческие).

Определение сложности профессиональной задачи осуществляется опытными специалистами. Сложность задачи определяется тем, насколько быстро и легко удаётся специалисту освоить критические операции, необходимые для её выполнения. Определение сложности предполагает дробление задачи на отдельные фрагменты и оценке их количества и сложности действий, необходимых для их выполнения. Показателями сложности задачи являются время и усилия, которые должен приложить человек. Для определения сложности задачи решающее значение имеет опыт субъекта. Определение сложности изменяется по мере освоения задачи специалистом. Факторы, определяющие сложность практической задачи: неопределённость, новизна и неожиданность событий и объектов

окружающего мира, неполнота, неясность, неточность информации, поступающей к исполнителю. Сложность возникает уже при восприятии из-за замаскированности или неясности воспринимаемых процессов, сходства, влияющего на различение и идентификацию, она порождается неточным и несвоевременным характером информации, поступающей педагогу.

Особенности управляемого объекта (ученика) создают сложность из-за того, что его состояние не может быть точно определено, при развитии ситуации он может приобретать новые, неожиданные свойства. Сложность действия, выполняемого педагогом в определённом отрезке пространства-времени, определяется количеством и качеством преобразований, сложностью цели, соответствием средств, своевременностью и уместностью действий педагога. Самим педагогом сложность переживается, как трудность, как состояние при выполнении задачи.

Сложность профессиональной задачи определяется опытом субъекта, его личными качествами и т.д. Для решения задач требуются знания, которые формируются в обучении и на практике в ходе реального исполнения. Педагог знает, как устроена педагогическая система, умеет выполнять в системе определённые функции, знает, как функционирует система, знает социальное назначение системы и ограничения на её работу в различных условиях. Это означает, что педагог овладел внутренним языком системы. Характеризуя сложность профессионального опыта, нельзя не отметить условность и глубокую специфичность тех перцептивных объектов, с которыми приходится работать педагогу и тех средств, с помощью которых он выполняет свои профессиональные задачи. Учитывая внутреннюю связность перцептивных, моторных, когнитивных и эмоциональных компонент профессионального опыта, целостность субъекта и его рабочей среды, можно сказать, что педагог, овладевший в совершенстве своей

профессией, выступает перед нами как совершенно иной, по сравнению с новичком, и для него сложность задачи определяется в соответствии с его высоким уровнем профессионального опыта. В профессиональном опыте властвует принцип исчезающей сложности. С накоплением профессионального опыта меняется не только трудность задачи, но и её объективная сложность. Сложность объекта или действия, определённые через субъекта деятельности, будут разными, если профессиональный опыт субъекта и другие его характеристики будут меняться.

Принятие задачи предполагает построение планов и стратегий, для которых характерны: многовариантность, неопределённость, незаконченность. Временной дефицит, и жёсткие сроки сочетаются с реальной неопределённостью их достижения. Сложные задачи связаны с высокой ответственностью за промахи и социальным и административным давлением на исполнителя. Сложная задача отличается особой эмоциональной характеристикой ожидания начала действия: перед выполнением сложной задачи субъект испытывает беспокойство, страх. Когда задача решена, субъект размышляет о том, как шло выполнение. Размышление над ходом и успешностью исполнения сопровождается оценками и переоценками субъектом своих возможностей. Субъект извлекает урок из выполнения задачи.

Сложность задачи тем выше, чем больше одиночных, уникальных подзадач содержится в ней. Субъект знает свои возможности исполнения разных задач. Он классифицирует задачи на доступные и недоступные для него. Субъект выходит за рамки движений или действий, ситуации исполнения. Он интегрирует результаты по многим действиям, ситуациям и задачам, помнит результаты предыдущих действий и свои ошибки. Субъект способен соотнести свои возможности и задачу, которую поставили перед



ним. Субъект соотносит условия, опознает их как ситуацию в целом и оценивает их как знакомую или незнакомую ситуацию. Он соотносит ситуацию с предполагаемым результатом задачи, которую он должен выполнить в данных условиях. Оценив условия субъект утверждает, что сможет/ не сможет выполнить задачу в данных условиях. Субъект знает свои ошибки: когда и что ему не удавалось. Здесь на уровне субъекта соединяются память и предвидение — оценка выполнения предстоящей перцептивной задачи. Субъект знает недостатки своей памяти. Если память не всегда его подводила, он надеется, что память не подведёт, и соглашается попробовать выполнить задачу, которая требует запоминания информации.

До начала действия субъект получает задание (в случае с учителем это – требования стандарта, программы) и оценивает свои возможности, сопоставляя их с требованиями задачи. Соглашается принять задачу или отказывается от неё. Отказ от задачи основан на анализе исполнения предыдущих задач. Выполняя действие, человек сравнивает качество, ход, характер исполнения с тем, что было при выполнении других задач. Выполняя действия и оценивая ход исполнения по отношению к предыдущим случаям, субъект готовится к следующему действию, когда он возьмет на себя более высокие обязательства, либо отступит назад — снизит уровень качества, но попытается испытать новые приёмы. После многократных попыток исполнить задачу, или после обдумывания причин неудачи субъект знает недостатки своего восприятия, ограничения памяти, недостатки мышления и эмоциональные срывы. Субъект способен сравнить свои исполнения действия в данных условиях с действиями других людей, отметить их успешность или недостатки по сравнению с собой. Человек прогнозирует, вспоминает и сравнивает происходящее с прошлым.

Опыт и выполнение профессиональной задачи

Субъект — это не просто инстанция, которая интегрирует функции восприятия, памяти, движения, речи. Субъект способен работать параллельно в разных пространственных масштабах. Работая “здесь”, и воспринимая себя и своё действие здесь, субъект может одновременно анализировать то, что будет “там”. Субъект действуя, выходит за пределы действия, за пределы воспринимаемого пространства, за пределы переживаемого настоящего, но важно то, что при этом субъект продолжает действовать, выполняя свою задачу в воспринимаемом пространстве и переживая течение времени.

Действуя, субъект решает несколько задач, которые начались в разное время и в разные моменты закончатся. Субъект оценивает свои возможности выполнения каждой из задач: одни задачи удавались ему чаще, другие — реже. Решая задачу, субъект переносит принцип решения из другой задачи, пользуясь принципом аналогии. Успех в решении одной из задач может укрепить уверенность человека в себе, и он быстрее продвинется в решении пока ещё не законченной задачи. Так накапливается и функционирует опыт, позволяющий переходить по сложной системе связей из одной задачи в другую. Субъект работает с разными группами людей и приспосабливается к каждому, запоминая привычки, поступки и особенности поведения каждого. Субъект — это сложная система опыта, позволяющая отслеживать и развивать отношения с разными людьми, которые идут с разной скоростью, сравнивать успехи и неудачи и делать все это в рамках конкретной ситуации, в ходе решения конкретной задачи. Субъект способен подняться над ситуацией, взглянуть на неё сверху, откуда менее видны детали и текстура, но зато хорошо схватывается конфигурация в целом: внешняя и внутренняя. С такой “высоты” субъекту лучше виден весь комплекс задач, видна конфигурация каждой отдельной задачи, смысл каждой отдельной задачи, разница между задачами, границы и пограничные области между смежными

задачами — переходы между ними. Опыт выступает как сложная мыслительная работа объединения и разделения, привлечения и откладывания отдельных задач в ходе решения одной из них. В этом процессе участвуют восприятия и воспоминания, мысли, движения, ценности и переживания.

Работа в знакомых условиях сопровождается чувством уверенности и лёгкости. Попадая в незнакомые условия, мы теряемся, испытываем тревогу и страх.

Решение задачи — это процесс преобразований выполняемых на основе анализа ситуации, совершаемого в терминах усвоенной знаковой системы, он имеет образный и вербальный характер. Память подсказывает, что должно быть, самостоятельно работает когнитивная карта, образная память. Субъект заставляет себя овладеть своим состоянием и выбирает путь поиска выхода. Преобразования практические предваряются преобразованиями в систем значений, два типа преобразований могут происходить и одновременно, важно то, что они неотрывны друг от друга.

### Решение сложных профессиональных задач

Сложные действия имеют двухуровневую структуру. На первом уровне расположены простые действия, где значительную роль играют исполнительные операции, синхрония обеспечивается автоматически, за счёт адаптивности и сенсомоторной гибкости. На втором уровне преобладает мыслительная компонента. Для этого уровня характерна антиципация результатов и изменений обстоятельств действия. Мыслительные процессы обеспечивают точное решение задачи. В условиях педагогического процесса события могут развиваться очень быстро и нестандартным путём. Сложность

отдельных педагогических ситуаций характеризуется как правило большой эмоциональной напряжённостью.

Суть мыслительных процессов: анализ информации, выделение наиболее важных, "горячих" точек, выбор варианта действия и оценка последствий решения.

Педагогу в процессе управления педагогическим процессом приходится решать те или иные задачи. Одни отличаются преобладанием мыслительных компонент, другие — перцептивных, третьи — двигательных. Перцептивные задачи связаны прежде всего со сбором информации и предполагают выполнение таких перцептивных операций как обнаружение, различение, идентификация. Двигательные задачи предполагают сложные и тонкие действия письма (заполнение журнала, записи на доске, движение по классу, работа с учебным оборудованием и т.п.) при одновременном слежении за происходящим в учебном помещении.

Мыслительные задачи связаны с анализом информации, построением стратегии её сбора и поиска, а также с выбором оптимального варианта действия, в педагогической деятельности они доминируют в ходе:

- освоения педагогической системы;
- анализа необычных педагогических ситуаций;
- построения новых режимов организации педагогического процесса;
- возвращения системы из неустойчивого, переходного состояния в режим нормального функционирования;
- определения сложности задачи, сроков исполнения, экономической цены, физиологической стоимости работ;
- решения задач организации педагогического общения.

Важной характеристикой субъекта деятельности является его отношение к выполняемой задаче. Практические задачи отличаются особой вовлеченностью субъекта в процесс решения, особым принятием задачи. Полная вовлеченность характерна для этапов освоения профессии, при условии, что начинающий специалист заинтересован в работе. По мере совершенствования профессионального опыта отношение специалиста к выполняемым задачам меняется, возникает и закрепляется сочетание опасных установок или аттитюдов. К ним относятся: склонность к риску, уверенность в собственной неуязвимости, импульсивность, безразличие. Эти свойства характерны для каждого человека в определённой степени. В педагогической сфере они крайне опасны. Объединяясь в целостное отношение к профессиональной задаче, они могут стать причиной неправильного педагогического действия, в то время как сам педагог считает задачу простой.

Выполнение задачи предполагает различные преобразования, педагог выполняет их уже в процессе подготовки к занятию — он согласовывает пространственные, временные и отношенческие составляющие образа урока, приводя в движение проектируемый образ будущего урока. Преобразования необходимы и в ходе педагогического процесса, при выполнении тактических задач объяснения, закрепления учебного материала, контроля учебной деятельности учащихся. Педагогу необходимо контролировать развитие педагогического процесса относительно поставленных целей и задач.

В ходе решения педагогических задач учитель приобретает профессиональный опыт. Виды педагогической деятельности подразделяются в зависимости от типа педагогической задачи:

- практическая деятельность по обучению и воспитанию;

- методическая деятельность;
- управленческая деятельность;
- научно-педагогическая деятельность (научно-исследовательская).

Алгоритм подготовки решения профессиональной задачи:

- предварительное описание проблемной ситуации;
- вычленение конкретной задачи из проблемной ситуации;
- построение абстрактной модели конкретной задачи, формулировка противоречия;
- построение абстрактной модели решения задачи, представление идеального конечного результата;
- выявление ресурсов и выход на конкретное решение.

Этапы формирования умений решать педагогические задачи

Формирования умений решать педагогические задачи в ходе профессиональной подготовки происходит в несколько этапов.

1. Подготовительно-аналитический этап (моделирование педагогических ситуаций). На этом этапе развиваются навыки определения вида педагогической ситуации (стимулирования, выбора, успеха, конфликтные, проблемные, учебные, риска, критики и самокритики, помощи и взаимопомощи) и её анализа.

2. Этап развития умения ставить педагогические задачи и разделять их на задачи по обучению и задачи по воспитанию, решения которых отличаются друг от друга.

3. Этап формирования навыков анализа собственной деятельности.

### ***Вопросы и задания для самостоятельной работы и к практическим занятиям***

1. Дайте примеры определения педагогической деятельности разными авторами.
2. Сравните компонентный состав педагогической деятельности в трактовке разных исследователей.
3. Дайте определения понятия профессиональная задача из разных источников.
4. Простые и сложные профессиональные задачи: каковы критерии различения?
5. Охарактеризуйте мыслительную деятельность опытного специалиста-педагога.
6. Составьте примерные перечни простых и сложных профессиональных задач учителя-предметника, классного руководителя, воспитателя, руководителя школы, изучив соответствующие квалификационные характеристики.
7. В чём смысл профессиональной задачи и плана её исполнения?
8. Составьте пример решения простой и сложной профессиональной задачи педагогом.
9. Назовите реальные примеры удачного (неудачного) решения педагогической профессиональной задачи, известные Вам из собственного опыта или из каких-либо источников информации.

### ***Литература для самостоятельного изучения***

Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. -- М.: Книжный дом «Университет», 1999.

Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики: Учеб. Пособие. Спб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1992.

Кузьмина Н.В. Способности, одарённость, талант учителя. — Л.: Знание, 1985.

Маркова А.К. Психология профессионализма: Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996.

Маркова А.К. Психология труда учителя: Пос. для учителя – М.: Просвещение, 1978.

## **Тема II ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ И УСТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЦЕЛЕСООБРАЗНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ**

*Минимум теоретического материала, необходимый для усвоения темы*

### **Педагогическое общение в структуре деятельности педагога**

Педагогическое общение представляет собой социально-нормативные формы взаимодействия педагогов и учащихся. Общение – это не просто ряд последовательных отдельных действий (деятельностей) общающихся субъектов. Любой акт общения - это воздействие человека на человека, их взаимодействие. Процесс общения строится как система сопряжённых актов взаимодействия. Цели, содержание, нравственно-психологический уровень общения и ценностные отношения, которые актуализируются в нем, для педагога выступают как социально заданные. Педагогическое общение - это процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности. В процессе педагогического общения осуществляется обучение ребёнка приемам и способам умственной и иной деятельности, формирование



мыслительных процессов, управление процессами учения, обучение приёмам работы, постоянное поддержание заинтересованности учащихся, мотивационное обеспечение учебно-воспитательного процесса.

Педагогическое общение в технологическом плане находит своё выражение в умениях передать информацию, понять состояние ученика, в организации взаимоотношений с детьми, в искусстве воздействия на партнёра по общению, в управлении собственным психическим состоянием.

### Коммуникативная задача.

Коммуникативная задача, будучи производной от педагогической задачи, является её фоном. Различают общие коммуникативные задачи предстоящей деятельности, которые планируются заранее, и текущие коммуникативные задачи, возникающие в ходе педагогического взаимодействия. Общая коммуникативная задача сводится к повествованию и побуждению. Разновидности повествования: собственно повествование, сообщение, наименование, объявление, перечисление, реплика, ответ, донесение, рапорт и др. Виды побуждения: приказ, команда, требование, приказание, предупреждение, угроза, запрет, вызов, предостережение, предложение, призыв, совет, задание, приглашение, просьба, увещание, мольба.

В процессе решения коммуникативных задач педагог реализует две основные цели: передать учащимся сообщение или воздействовать на них, т.е. побудить к действию.

На уроке учитель решает разные по характеру коммуникативные задачи, реализуя стимулирующие, оценочные, контролирующие, организующие педагогические функции.

Этапы решения коммуникативной задачи: ориентирование в условиях общения; привлечение внимания; "зондирование души объекта"; осуществление вербального общения; организация обратной содержательной и эмоциональной связи. На этапе ориентирования происходит процесс адаптации стиля общения к конкретным условиям общения (урока, мероприятия и т.п.). Этап привлечения к себе внимания можно реализовать разными способами: речевым – вербальным общением с учащимися, паузой с активным внутренним требованием внимания к себе, двигательнo-знаковым, развешиванием таблиц, наглядных пособий, записью на доске.

Основной этап решения коммуникативной задачи – осуществление вербального общения. Успешность такого общения предполагает наличие у педагога хорошей вербальной памяти. Умений правильно отбирать языковые средства, обеспечивающие яркую, выразительную речь, логически строить изложение информации, ориентировать речь на собеседника. высокого уровня антиципации (предвосхищения). Средства повышения эффективности коммуникативного взаимодействия: способность к приспособлениям "сверху и снизу" (достройки и пристройки), инициативность в общении, способность управлять общением, владение жестами, мимикой и пантомимикой, повышение (усиление) и понижение голоса, педагогически целесообразное интонирование. Для воспитанников часто значима не сама по себе информация, а тот смысл, который вкладывает в неё педагог и его отношение к сообщаемым фактам.

Заключительный этап решения коммуникативной задачи - организация содержательной и эмоциональной обратной связи. Содержательная обратная связь даёт информацию об уровне усвоения учащимися учебного материала. Она осуществляется с помощью фронтального и оперативного

индивидуального опроса, постановки вопросов на выяснение понимания и анализа выполненных заданий. Педагог осуществляет эмоциональную обратную связь через чувствование настроения класса, уловить который можно по поведению учащихся, выражениям их лиц и глаз, по отдельным репликам и эмоциональным реакциям.

### Стадии педагогического общения

Динамика педагогического общения отражает логику педагогического процесса (замысел, воплощение замысла, анализ и оценка), его стадии:

1) моделирование предстоящего общения в процессе подготовки к уроку или мероприятию (прогностический этап);

2) организация непосредственного общения (начальный период общения) - "коммуникативная атака";

3) управление общением в педагогическом процессе;

4) анализ осуществлённой технологии общения и моделирование новой для решения другой педагогической задачи.

Предварительное моделирование помогает педагогу представить вероятностную схему взаимодействия. На этой стадии происходит перевод педагогических задач в сферу задач коммуникативных. Необходимым элементом моделирования предстоящего общения является предвидение возможной психологической атмосферы, выбор средств достижения эмоциональной синтонности взаимодействующих субъектов.

Первая стадия педагогического общения – подготовка учителя к педагогическому общению состоит из следующих компонентов:

- осознание педагогом собственного стиля общения с учащимися;
- мысленное восстановление особенностей предыдущего опыта общения именно с данным коллективом;
- уточнение стиля общения в новых коммуникативных условиях деятельности, исходя из ситуации в классе и текущих педагогических задач, конкретизация объекта общения ( класс, группа детей или отдельные воспитанники).

Вторая стадия – организация непосредственного общения, во время которого педагог берет на себя инициативу, позволяющую ему иметь некоторое преимущество в управлении общением. На этой стадии важно привлечь внимание учащихся.

Третья стадия - управление общением, суть которого состоит в коммуникативном обеспечении применяемых методов воздействия. Управление общением складывается из конкретизации модели общения, уточнения условий и структуры общения, осуществления непосредственного общения. Основное условие управления общением - инициативность педагога. Приёмы завоевания инициативы в общении:

- оперативность при организации начального контакта с классом;
- оперативный переход от организационных процедур (приветствия, усаживания и т.п.) к деловому и личностному общению;

- отсутствие промежуточных зон между организационными и содержательными моментами в начале взаимодействия;
- оперативное достижение психологического единства с детским коллективом, формирование чувства "мы";
- введение личностных аспектов во взаимодействие с детьми;
- преодоление стереотипных и ситуативных негативных установок по отношению к отдельным учащимся;
- постановка задач и вопросов, которые уже в начальный момент взаимодействия способны мобилизовать коллектив;
- сокращение запрещающих педагогических требований и расширение позитивно-ориентировочных;
- внимание к внешности (опрятность, подтянутость, собранность, активность, доброжелательность, обаяние);
- использование речевых и невербальных средств взаимодействия (мимика, микромимика, контакт глазами);
- умение "транслировать" в класс собственную расположенность к детям;
- яркие, притягательные цели деятельности;
- понимание ситуативной внутренней настроенности учащихся, учёт её, передача учащимся этого понимания;

– достижение взаимопонимания, формирующего у учащихся потребность во взаимодействии с учителем.

Психологические «барьеры», мешающие общению возникают незаметно и первое время могут не осознаваться учителем. Школьники воспринимают их сразу. Если "барьер" закрепляется, то и сам педагог начинает чувствовать дискомфорт, тревогу, испытывать нервозность.

Четвёртая стадия – анализ хода и результатов осуществлённого педагогического общения. Это стадия обратной связи в общении и по своему содержанию и технологии реализации соответствует заключительному этапу решения коммуникативной задачи. Её главное назначение - диагностически-коррекционное.

### Стили педагогического общения и их технологическая характеристика

В стиле педагогического общения находят выражение особенности коммуникативных возможностей педагога, сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников, индивидуальность педагога, особенности учащихся. Стиль общения отражает педагогическую культуру учителя. Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на авторитарный, демократический и попустительский.

При авторитарном стиле общения педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности как классного коллектива, так и каждого учащегося. Исходя из собственных установок, он определяет содержание и цели взаимодействия, оценивает результаты деятельности. Авторитарный стиль общения реализуется с помощью тактики диктата и опеки.

Попустительский (анархический, игнорирующий) стиль общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность, снять с себя ответственность за её результаты. Педагог формально выполняет свои функциональные обязанности. Попустительский стиль общения реализует тактику невмешательства, суть которой – равнодушие к учащимся. Следствием подобной тактики является отсутствие контроля деятельности школьников.

Общими особенностями попустительского и авторитарного стилей общения, несмотря на кажущуюся противоположность, являются дистантные отношения, отсутствие доверия, обособленность, отчуждённость, демонстративное подчёркивание своего доминирующего положения.

При демократическом стиле общения педагог стимулирует учащихся к творчеству, инициативе, способствует их самореализации. Для педагогов, придерживающихся этого стиля, характерны активно-положительное отношение к учащимся, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач. Им свойственны понимание школьника, целей и мотивов его поведения, умение прогнозировать развитие его личности.

Продуктивно общение на основе увлечённости совместной деятельностью. Результативен и стиль педагогического общения на основе дружеского расположения. Однако дружественность должна быть педагогически сообразной, так как определённая мера дистантности сохраняет статусные позиции и суверенность каждого из субъектов процесса взаимодействия. Распространённый стиль общения – общение-дистанция, который используют как опытные педагоги, так и начинающие. Гипертрофированная (чрезмерная) дистанция ведёт к формализации взаимодействия педагога и учащегося. Дистанция должна соответствовать общей логике их отношений. Дистанция является показателем ведущей роли

педагога, но должна быть основана на авторитете. Общение-дистанция в крайних проявлениях переходит в более жёсткую форму - общение-устрашение. Для личностно-развивающей стратегии педагогического взаимодействия общение-устрашение является бесперспективным. Не менее отрицательную роль во взаимодействии педагогов и учащихся играет общение-заигрывание, которое чаще используют молодые учителя, стремясь быстрее установить контакт с детьми, понравиться им.

Причины конфликтов в общении: ущемление чувства собственного достоинства партнёра, неподтверждение ролевых ожиданий, психологическая несовместимость. Существуют методы угашения конфликтов, их подразделяют на прямые и косвенные. К прямым методам относятся такие, как поочерёдное изложение сути и причин столкновения (только факты без эмоций); высказывание претензий публично; применение административных санкций; разведение конфликтующих по разным классам, группам. Косвенные методы предполагают использование приёмов: выхода чувств (по К. Роджерсу), эмоционального возмещения, авторитетного третьего, обнажения агрессии, принуждённого слушания оппонента, обмена позициями, расширения духовного горизонта спорящих.

### Технология установления педагогически целесообразных взаимоотношений

Отношения педагогов и воспитанников - это обусловленное всей системой экономических, политических, правовых и моральных отношений общества взаимодействие, направляемое педагогами на решение образовательных задач. Нормой отношений педагогов и воспитанников являются педагогически целесообразные отношения, они подчинены достижению воспитательного результата и основаны на добровольном



признании учащимися авторитета педагога и его лидерства. Это проявляется в стремлении учащихся учиться у учителя, общаться с ним. Установление педагогически целесообразных взаимоотношений между педагогами и воспитанниками зависит и от таких аспектов как педагогический такт, авторитет, личный пример педагога, методы педагогического воздействия.

Педагогическое требование в регулировании отношений педагогов и воспитанников.

Требования педагога по форме делят на прямые и косвенные. В косвенных не само содержание требования, а вызываемые им психические состояния учащихся становятся стимулом или тормозом тех или иных действий воспитанников. По эмоционально-психологической направленности требования можно разделить на три группы:

- 1) выражающие положительное отношение - просьба, одобрение, доверие;
- 2) выражающие отрицательное отношение - недоверие, осуждение, угроза;
- 3) совет, требование в игровой форме, намёк, условное требование.

Преобладание тех или иных форм требования в работе педагога во многом влияет на характер складывающихся отношений и их развитие. Чем шире и богаче палитра косвенных требований, чем выше их процент в общем числе, тем ярче и выразительнее мастерство педагога.

Все требования можно разделить на позитивные, т.е. стимулирующие какие-то нужные педагогу действия учащихся, и негативные, призванные тормозить, прекращать нежелательные действия.

### ***Вопросы и задания для самостоятельной работы и к практическим занятиям***

1. В чем специфика педагогического общения?
2. Каковы место и роль педагогического общения в структуре деятельности педагога?
3. В чем сущность коммуникативной задачи?
4. Каковы этапы решения коммуникативной задачи?
5. Назовите стадии педагогического общения, охарактеризуйте каждую из них.
6. Раскройте технологические приёмы реализации основных стадий педагогического общения.
7. Дайте характеристику основных стилей педагогического общения.
8. Что понимают под педагогически целесообразными взаимоотношениями?
9. Каковы условия и приёмы установления педагогически целесообразных взаимоотношений?

### ***Литература для самостоятельного изучения***

- Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. - М., 1989.
- Батракова С.Н. Основы профессионально-педагогического общения. - Ярославль, 1989.
- Березовин Н.А. Проблемы педагогического общения. - Минск, 1989.
- Добровина А. Б. Воспитателю о психогигиене общения. - М., 1987.
- Ильин Е.Н. Искусство общения. - М., 1988.
- Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. - М., 1987.
- Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Педагогическое взаимодействие. - Ростов-На-Дону, 1997.

Леонтьев А. А. Педагогическое общение. - М., 1979.

Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. - М., 1984.

### **Тема III Осуществление педагогического процесса**

#### ***Минимум теоретического материала, необходимый для усвоения темы***

##### **Профессиональная компетентность педагога**

Понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к решению профессиональных задач. Психолого-педагогические и специальные (по предмету) знания – основа педагогических умений и навыков, необходимых для осуществления образовательного процесса. Педагогические умения — это совокупность последовательно развёртывающихся во внешнем или внутреннем плане педагогических действий, направленных на решение задач развития личности.

Теоретическая готовность к педагогической деятельности – это не только психолого-педагогические и специальные знания, но и деятельность, проявляющаяся в обобщённом умении педагогически мыслить, в частности в гностических умениях, среди которых можно выделить следующие.

Аналитические умения. Эти умения лежат в основе обобщённого умения педагогически мыслить, которое складывается из следующих частных умений:

- расчленять педагогические явления на составляющие элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы);
- осмысливать педагогическое явление во взаимосвязи со всеми компонентами педагогического процесса;

–находить в психолого-педагогической теории идеи, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления;

– правильно диагностировать педагогическое явление;

– вычленять основную педагогическую задачу (проблему) и определять способы её решения.

1.Прогностические умения. Основу для целеполагания и последующего перебора вариантов возможных путей решения педагогической задачи создаёт анализ педагогической ситуации. Целеполагание зависит не только от результатов аналитической деятельности, во многом оно предопределяется способностью к антиципации, т.е. к предвидению результата действий. Прогнозирование деятельности как процесс получения опережающей информации о результатах действий строится на основе знания сущности и логики педагогического процесса, закономерностей возрастного и индивидуального развития учащихся. Это позволяет предвидеть, что учащимися может быть неправильно понято, какой смысл они могут вложить в те или иные педагогические действия, какие могут быть ошибки при восприятии материала в связи с имеющимися у школьников житейскими представлениями и, напротив, какой их опыт будет способствовать более глубокому проникновению в сущность изучаемого. Педагогическое прогнозирование предполагает также видение тех качеств учащихся и особенностей коллектива, которые могут быть сформированы за определённый промежуток времени. Прогностические умения нужны для выдвижения близких, средних и далёких перспектив развития коллектива и личности.

Состав прогностических умений: выдвижение педагогических целей и задач, отбор способов их достижения, предвидение результата, возможных

отклонений и нежелательных последствий, определение этапов (или стадий) педагогического процесса, распределение времени, планировать совместно с учащимися жизнедеятельности. В зависимости от направленности педагогической задачи прогностические умения можно объединить в три группы:

- умения прогнозировать развитие коллектива (динамику его структуры, развитие системы взаимоотношений, изменение положения актива и отдельных учащихся в системе взаимоотношений и т.п.);

- умения прогнозировать развитие личности;

- умения прогнозировать ход педагогического процесса (затруднения учащихся в учении и других видах деятельности; результаты применения тех или иных методов, приёмов и средств обучения и воспитания и т.п.).

Осуществляя педагогическое прогнозирование, педагог использует такие методы интеллектуальной деятельности, как моделирование, выдвижение гипотез, мысленный эксперимент, экстраполирование.

2. Проективные умения проявляются в материализации результатов педагогического прогнозирования в конкретных планах обучения и воспитания. Разработка проекта педагогической деятельности означает перевод на педагогический язык целей обучения и воспитания, их конкретизацию и обоснование способов их реализации. Далее педагог определяет содержание и виды деятельности, которые обеспечат развитие прогнозируемых качеств и состояний учащихся. К проективным относят умения:

- переводить цели и содержание образования в конкретные педагогические задачи;

— учитывать при определении педагогических задач и отборе содержания деятельности учащихся их потребности и интересы, возможности материальной базы, свой опыт и деловые качества;

— определять комплекс доминирующих и подчинённых задач для каждого этапа педагогического процесса;

— отбирать виды деятельности, адекватные поставленным задачам;

— планировать индивидуальную работу с учащимися;

— отбирать содержание, выбирать формы, методы и средства педагогического процесса;

— планировать систему приёмов стимулирования активности школьников и сдерживания негативных проявлений в их поведении;

— планировать способы создания развивающей среды.

3. Рефлексивные умения, необходимые при осуществлении педагогом контрольно-оценочной деятельности, направленной на себя:

- контроль на основе соотнесения полученных результатов с заданными образцами;

- контроль на основе предполагаемых результатов действий, выполненных лишь в умственном плане;

- контроль на основе анализа результатов выполненных действий.

При самоанализе собственной деятельности необходимы умения анализировать:

- правильность постановки целей, их "перевода" в конкретные задачи и адекватность комплекса решавшихся доминирующих и подчинённых задач исходным условиям;

— соответствие содержания деятельности воспитанников поставленным задачам;

— эффективность применявшихся методов, приёмов и средств педагогической деятельности;

— соответствие применявшихся организационных форм возрастным особенностям учащихся, содержанию учебного материала и т.п.;

— причины успехов, затруднений в ходе реализации поставленных задач обучения и воспитания;

— опыт своей деятельности в его соотнесённости с выработанными педагогикой критериями и рекомендациями.

Рефлексия — это не просто знание или понимание субъектом педагогической деятельности самого себя, но и выяснение того, как другие (учащиеся, коллега, родители) знают и понимают "рефлексирующего".

Практическая готовность педагога выражается в умениях педагогически действовать.

### Основные виды деятельности педагога

Осуществление педагогического процесса можно представить как цепь операций по передаче информации, организации учебно-познавательной и других видов развивающей деятельности, стимулированию активности воспитанников, регулированию и контролю хода педагогического процесса,

таких, как постановка перед воспитанниками целей и разъяснение задач деятельности; создание условий для принятия задач деятельности ученическим коллективом, применение тех или иных методов, средств и приёмов осуществления педагогического процесса; обеспечение взаимодействия субъектов педагогического процесса, стимулирование активности учащихся; установление обратной связи и корректировка хода педагогического процесса.

### Организаторская деятельность педагога

Организаторская деятельность – это система взаимосвязанных действий, направленных на объединение групп людей для достижения общей цели. Специфика организаторской деятельности педагога проявляется прежде всего в её целях. Она не имеет конкретного предметного результата, поскольку направлена на обеспечение эффективности других видов деятельности (учебной, трудовой, научной). Содержание, формы и методы организаторской деятельности педагога подчинены тому или иному виду деятельности детей. Организаторская деятельность педагога проявляется как исполнительская, практическая. Исполнительский и творческий характер организаторской деятельности определяют её внутреннюю противоречивость, обусловленную диалектикой цели и средств её достижения. Деятельность педагога-организатора строится на основе переработки поступающей информации. Важнейшей для организаторской деятельности является психологическая информация о свойствах и состояниях учебного коллектива и его отдельных членов.

Функции организаторской деятельности педагога:



- функция групповой интеграции, формирования межличностного внутреннего единства обеспечивает формирование взаимосвязей, взаимоотношений и скоординированных действий внутри группы, т.е. внутренних коммуникаций;

- внешнекоммуникативная функция направлена на установление связей и координацию действий между микрогруппами (горизонтальная коммуникация) и вышестоящими организациями (вертикальная коммуникация);

- функция обучения;

- функция воспитания.

В деятельности педагога эти четыре функции проявляются в единстве и взаимообусловленности, выступая в разных сочетаниях при преобладании то одной, то другой.

#### **Организация деятельности детей в ходе педагогического процесса**

Всякая деятельность состоит из операций и действий. Операции - это процессы, цели которых находятся не в них самих, а в том действии, элементом которого они являются. Действия - это процессы, мотивы которых находятся в той деятельности, в состав которой они входят. Сущность технологии осуществления педагогического процесса заключается в том, что педагог совершает переход от управления операциями к управлению действиями, а затем - к управлению деятельностью учащихся. Все виды деятельности обладают определёнными развивающими и воспитательными возможностями. Однако конкретная деятельность содержит все необходимые компоненты для усвоения лишь ей

соответствующих знаний, переживаний. Одна деятельность не может заменить другую. В педагогическом процессе целесообразно использовать комплекс деятельностей. Педагогическая инструментовка деятельности должна соответствовать её назначению, потенциальным возможностям учащихся и образовательным задачам.

Факторы, определяющие специфику конкретного вида деятельности:

- сущность и назначение вида деятельности;
- содержание вида деятельности и место её преимущественного осуществления;
- возможные формы деятельности;
- типичная атрибутика, сопровождающая данный вид деятельности;
- яркие специфические особенности деятельности;
- психолого-педагогические условия достижения воспитательного и учебного результатов.

Требования к организации развивающей деятельности:

- следует исходить из необходимости подчинения предметного результата воспитательному в виде качественных изменений личности, её интеллектуальной, мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой сфер, поведения и деятельности. Это обеспечивает адекватная инструментовка любого вида деятельности как выражения соответствующего отношения воспитанников к окружающему миру (обществу, природе, науке, учёбе, искусству, отдельному человеку и т.д.);

- создание условий для переживания воспитанником положительных эмоций, чувства удовлетворённости собой и веры в свои силы и возможности;

- инструментовка деятельности должна способствовать "сдвигу мотива на цель", т.е. формированию социально ценных мотивов поведения;

- организация каждого вида деятельности должна подчиняться обусловленным его спецификой организационным правилам, касающимся объёма, места, времени (дозирования) и т.п.

### **Организация учебно-познавательной деятельности**

Учебно-познавательная деятельность - это специально организуемое познание, результат которого – научные знания, умения, навыки, формы поведения и виды деятельности, которыми овладевает обучаемый. Воспитательно-развивающий результат состоит в интеллектуально-нравственном развитии личности, приобретении опыта деятельности и опыта эмоционально-волевого и ценностного отношения к окружающему миру, формировании потребности в знаниях и познании как деятельности. Содержанием учебно-познавательной деятельности является опыт, накопленный предшествующими поколениями, а местом осуществления – образовательное учреждение. Учебно- познавательная деятельность протекает в двух основных формах: внешней и внутренней. К внешней (практической) деятельности относят такие её виды, как манипулирование предметами, их механическая обработка, сборка и разборка, взвешивание, измерение, взаимное перемещение и т.п. Это может быть перцептивная деятельность - рассматривание, слушание, наблюдение, или символическая деятельность, например изображение, называние, обозначение, словесное описание, высказывание, повторение слов и высказываний и т.п. Внутренняя познавательная деятельность ненаблюдаема и требует для её

осуществления таких умственных (мнемических и мыслительных) действий, как анализ и синтез, отождествление и различение, абстрагирование и обобщение, ориентировка и селекция, классификация и группирование, кодирование и перекодирование. Атрибутика учебно-познавательной деятельности предполагает наличие учебников, учебно-наглядных пособий, технических и других средств, помогающих освоению содержания образования, она определяется спецификой учебного предмета.

Психолого-педагогические условия организации учебно-познавательной деятельности школьников зависят от того, какую позицию учащиеся занимают в педагогической ситуации. Это может быть позиция :

- пассивного восприятия и освоения информации(требуется применения таких методов преподавания, как сообщение, разъяснение, преподнесение, показ, задание) ;

- организуемых извне направленного поиска, обнаружения и использования информации (требуется таких методов педагогического руководства: постановка проблем и задач, обсуждение и дискуссия, совместное планирование, консультация);

- самостоятельного поиска, обнаружения и использования информации (требуется методов стимулирования: пробуждение интереса, удивления, любопытства).

Этапы деятельности учителя в процессе изучения урочной темы:

- изучение нового материала: ознакомление учащихся с содержанием темы; осуществление операций, направленных на выработку умений и формирование (на этой основе) навыков; формирование мировоззренческих и нравственных убеждений;

- закрепление: первичное повторение учебного материала; организация осмысления новой информации при помощи постановки логических заданий, требующих связи нового учебного материала с ранее усвоенными знаниями; проверка понимания учащимися нового учебного материала и диагностика уровня усвоения;

- домашняя работа: вторичное повторение учебного материала урочной темы - повторение и осмысление учебного материала урочной темы и всего курса с учётом новых знаний и умений; дальнейшее осмысление информации, приобретённой в результате изучения урочной темы;

- проговор содержания урочной темы: актуализация знаний и умений через словесное повторение; формирование навыка устных высказываний; ещё одно повторение;

- фронтальное повторение: актуализация знаний и умений, выделение главного в урочной теме; организация тематического повторения (выделение главного, обобщение учебного материала, установление закономерностей); организация итогового повторения (в пределах изученных учебных тем).

Процесс усвоения урочной темы обусловлен структурой процесса усвоения знаний: восприятие, осмысление, понимание, обобщение, закрепление, применение. Эти этапы не могут уложиться во временные рамки одного урока. Для того чтобы произошло минимальное усвоение урочной темы, необходимо такое учебное время, которое начинается в середине одного урока (с момента начала изучения) и заканчивается в середине второго. В наши дни это возможно лишь в начальной школе. В основной и тем более в старшей школе цикл усвоения учебной темы нередко включает в себя несколько уроков.

## **Организация ценностно-ориентационной деятельности**

Своеобразие ценностно-ориентационной деятельности состоит в том, что она направлена на установление отношений не между объектами, а между объектом и субъектом. Ни один вид деятельности не обходится без ее элементов. Она не только присутствует объективно в каждом виде деятельности школьников, но и специально организуется. Ее результатом становится система отношений человека к окружающему миру.

Сущность ценностно-ориентационной деятельности школьников состоит в осмыслении и оценке ими социальных значений тех или иных явлений, процессов и объектов окружающей действительности и формировании их личностных смыслов. Основные объекты, к которым у учащихся необходимо сформировать адекватное отношение: общество, человек как высшая ценность, природа, наука (учение), искусство и т.п. Каждый из этих объектов осмысления и оценивания порождает множество действительных ценностей (например, мир, дружба, семья, мать, отец, Родина и ее защита, здоровье, труд, индивидуальность).

Внутренней формой функционирования ценностно-ориентационной деятельности является оценочная деятельность. Ценностно-ориентационная деятельность ненаблюдаема. Её скрытость для внешнего наблюдения представляет сложность для управления ею, она не имеет предметного результата, а её воспитательный результат трудно зафиксировать в конкретный момент. Психолого-педагогические условия организации ценностно-ориентационной деятельности определяются прежде всего тем, что необходимо исключить принуждение в любых его формах. Ценностно-ориентационная деятельность пронизывает все виды деятельности, педагог организует её с учётом потребностей школьников получить ответы на возникающие у них мировоззренческие вопросы и с целью формирования

адекватных отношений к основным жизненным ценностям. Основу ценностно-ориентационной деятельности составляет общение, которое по мнению Х.Й.Лийметса является «обменом ценностями».

#### **Организация развивающих видов деятельности школьников**

Универсальным методом организации развивающих видов деятельности является педагогическое требование. Оно становится действенным средством, если отвечает условиям педагогической целесообразности и соответствия нравственным принципам. Требование должно быть конкретным, позитивным, т.е. вызывать определённый поступок, а не просто запрещать, тормозить те или иные действия; инструктивным, т.е. однозначным, ясным, детализирующим предполагаемое действие, посильным. Педагогическое требование в своем развитии должно проходить ряд ступеней: от первичного к исходному, от него к требованию-правилу, далее к требованию-норме и перерасти в требование-принцип. По мнению С. Л. Рубинштейна извне предъявляемые требования, без внутренней опоры в том, к кому они обращены, могут вызвать отпор, протест. Успешная организация развивающей деятельности школьников предполагает постановку воспитанника в позицию активного субъекта познания, общения, труда и социального оценивания, развитие способности ученика к самоуправлению (саморегуляции, самоорганизации).

#### **Организации коллективной творческой деятельности**

Условием успешности коллективных творческих дел является прохождение тесно взаимосвязанных стадий. Первые три – предварительная работа воспитателей, коллективное планирование КТД и коллективная подготовка КТД (распределение ролей на период его осуществления: кто за что отвечает, что делает каждый, определение места и времени его проведения). Проведение мероприятия – четвертая стадия. Она состоит из

трёх этапов: начала, основной части и окончания. Начало мероприятия должно вызвать определённый психологический настрой воспитанников. В качестве средств могут выступать песня, вступительное слово педагога или ведущего, музыка и т.п. Основная часть мероприятия – осуществление запланированной деятельности, объем которой должен соответствовать возрасту воспитанников и поставленным задачам. Окончание должно упрочить вызванное основной частью чувство удовлетворённости причастностью к коллективу, а также личностной значимости переживаний. Пятая стадия - коллективное подведение итогов КТД (общее собрание коллектива). На шестой стадии определяют ближайшие перспективы КТД, выполняют те решения, которые были приняты на общем собрании, вносят изменения в поручения микрогруппам и отдельным учащимся, задумывают и готовят новое коллективное творческое дело.

***Вопросы и задания для самостоятельной работы и к практическим занятиям***

1. В чем сущность технологии осуществления педагогического процесса?
2. Каковы роль и место организаторской деятельности в структуре педагогической деятельности?
3. Назовите структурные компоненты организаторской деятельности педагога.
4. Дайте характеристику основных видов деятельности детей.
5. Каковы общие технологические требования к организации деятельности детей?
6. Раскройте технологию организации учебно-познавательной деятельности.
7. В чем специфика ценностно-ориентировочной деятельности?
8. Какова технология организации деятельности школьников?
9. В чем сущность коллективной творческой деятельности?



### ***Литература для самостоятельного изучения***

Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении - м., 1991.

Иванов И. П. Методика коммунарского воспитания. - М., 1990.

Коротов В.М. Развитие воспитательных функций коллектива. - М., 1974.

Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат /Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. - М., 1990.

### **Тема IV Осуществление педагогической диагностики**

#### ***Минимум теоретического материала, необходимый для усвоения темы***

##### **Сущность и функции педагогической диагностики**

Во всех отраслях профессиональной деятельности диагностике состояния и качества производимой продукции и производственного процесса принадлежит важная роль. Однако, как писал К.Д. Ушинский, педагогическая диагностика пока ещё не стала органической составной частью профессиональной деятельности учителя, и воспринимается она педагогами не так серьёзно, как психодиагностика у психологов, медицинская диагностика у медиков и техническая диагностика у инженеров.

Под педагогической диагностикой понимают вид педагогической деятельности, содержание которого составляет изучение и преобразование воспитанника. Педагогическая диагностика направлена, прежде всего, на результаты формирования личности воспитанника, поиск оптимальных путей достижения этих результатов и характеристику целостного педагогического процесса. Важным элементом диагностической деятельности педагога выступает педагогический диагноз – заключение о тех проявлениях и качествах личности, коллектива, на которые может быть направлено педагогическое воздействие, или которые могут быть исследованы в

воспитательных целях, а также о педагогически значимых факторах, оказывающих влияние на воспитанников. Он должен содержать:

- а) описание действий, состояний, отношений объекта воспитания в педагогических и психологических понятиях;
- б) их объяснение на основе педагогической и психологической теории;
- в) прогноз развития ситуации;
- г) аргументированную педагогическую оценку фактов;
- д) заключение о педагогической целесообразности принимаемого решения.

Педагогическая диагностика выполняет служебную функцию внутри системы воспитания и обучения. Она:

- осуществляется для педагогических целей, т.е. она ориентирована на то, чтобы на основе анализа и интерпретации результатов получить новую информацию о том, как улучшить качество образования и развития личности ученика;
  - даёт информацию о качестве педагогического процесса;
  - осуществляется методами, интегрированными в логику педагогического процесса;
  - усиливает контрольно-оценочные функции учителя.

Полнота и объективность информации при начальной диагностике в максимальной степени приближает планирование воспитательных задач к реальным потребностям класса и соответствует оптимальному развитию детей. Текущая (корректирующая) диагностика регистрирует изменения в педагогическом процессе, она выполняет роль экспресс-информации и помогает принять быстрое решение по коррекции педагогической деятельности. Обобщающая диагностика позволяет совершенствовать педагогический процесс.

Опытный педагог в начале своей работы с воспитанником изучает социально-педагогические условия его прежнего формирования и развития, устанавливает причины и факторы негативных образований, их характер, прогнозирует развитие воспитанника.

С одной стороны, диагностика осуществляется с целью изучения внешних обстоятельств жизни воспитанников, т.е. условий и характера воспитания и обучения, семьи, круга общения и других факторов формирования и развития личности. С другой стороны, для диагностики принципиально значимым становится изучение внутреннего мира воспитанника: соотношение личностных качеств, его направленности, ценностных ориентации и др.

### Этапы развития педагогической диагностики

Эпоха древних государств, античности вплоть до эпохи Возрождения.

Разнообразные формы и приёмы испытаний, носивших диагностический характер, включали в себя воспроизведение навыков и умений ремесленного и ратного труда, проверку личностных качеств у юношей осуществлялись в целях отбора наиболее способных. В древних государствах жрецы, философы и полководцы использовали самобытные системы изучения личности, состоявшие из разнообразных методы выявления и распознавания индивидуальных особенностей воспитанников с целью совершенствования их нравственного и физического состояния и подготовки к определённым виду профессиональной деятельности.

В Древнем Вавилоне проводили испытания выпускников школ писцов. Писец был обязан знать четыре арифметических действия, уметь измерять поля, распределять рационы, делить имущество, владеть искусством пения и игры на музыкальных инструментах, разбираться в тканях, металлах, растениях.

В Древнем Египте к обучению искусству жреца допускали только того, кто выдержал систему определённых испытаний. Кандидат в жрецы проходил собеседование, в процессе которого выясняли его биографические данные, уровень образованности; оценивали внешность и умение вести беседу, затем проверяли умения трудиться, слушать и молчать, далее следовали испытания огнём, водой, страхом. Испытания дополнялись угрозой смерти для тех, кто не был уверен в своих способностях к учению и в том, что сумеет выдержать тяготы длительного периода образования.

Пифагор в свою школу допускал только тех, кто был способен преодолеть серию испытаний. В Древнем Китае проверяли способности лиц, желавших занять должности правительственных чиновников. Каждые три года чиновники экзаменовались лично у императора по шести «искусствам»: музыке, стрельбе из лука, верховой езде, умению писать, считать, знанию ритуалов и церемоний.

Эпоха Возрождения –конец 70-х гг. XIX в.

В теоретических основах различных систем воспитания (классно-урочной Я.А. Коменского, гувернёрской системы воспитания Д. Локка, иезуитской, естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо, элементарного образования И.Г. Песталоцци) содержатся элементы идей педагогической диагностики как компонента учебно-воспитательного процесса. И.Г. Песталоцци развил идею Руссо о необходимости изучения воспитанников применительно к народной начальной школе. Он требовал от учителей систематического наблюдения за детьми, нацеленного не на отдельные свойства личности, а на комплекс ее характерологических качеств, определяющих отношение индивида к различным видам деятельности, на выявление психического склада личности, основных тенденций её развития, в том числе и выявлении отклонений от гармонического идеала. В системах

воспитания Д. Локка и Ж.-Ж. Руссо воспитатели целенаправленно наблюдают за детьми, анализируя каждый их шаг, выбирая методы педагогических воздействий. Ж.-Ж. Руссо отводил важную роль распознаванию индивидуальных особенностей учеников и придавал ему опережающий характер по отношению к остальным мерам педагогического воздействия. Гувернёрская педагогика придавала важное значение в воспитательном процессе изучению, выявлению, распознаванию индивидуальных и личностных качеств воспитанников, мотивации их поведения и предполагала максимальное использование её результатов в практике воспитания и обучения. Российские деятели просвещения Ф. Прокопович, В.Н. Татищев, М.В. Ломоносов, И.И. Бецкой, Ф.И. Янкович значительное внимание уделяли определению критериев отбора молодых людей, склонных к наукам и искусствам, изучению домашних условий развития учеников, учёту их возрастных, умственных и нравственных различий.

Конец XIX - начало XX веков.

Во второй половине XIX века проблемы диагностики интересовали российских педагогов К.Д. Ушинского, П.Г. Редкина, Н.В. Шелгунова, Н.М. Сеченова, Н.И. Пирогова. К.Д. Ушинский обосновал важные теоретико-методологические положения педагогической диагностики: «Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со своими слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими требованиями... Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда он будет в состоянии почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния, а средства эти огромны».

В работах педагога П.Г. Редкина раскрыты научно-теоретические положения, определяющие роль и задачи диагностики поведения воспитанников: при диагностике личностных качеств ребёнка воспитатель должен исходить из приоритета его наилучших нравственных образований и не допускать предвзятости и подозрительности; процесс всестороннего познания личности воспитанника необходимо осуществлять с одновременным познанием воспитателем «самого себя»; выявление индивидуальных особенностей воспитанника, причин и условий их возникновения есть единый, взаимообусловленный и неразрывный с последующим воспитательным воздействием процесс; конечные результаты воспитательного процесса находятся в прямой зависимости от ответственности педагога за выбор мер педагогического воздействия.

Н.И. Пирогов, характеризуя процедуру постановки педагогического диагноза применительно к отклонениям в поведении учеников, отмечал: «... для этой цели я предлагаю воспитателям завести у себя карманные журналы, в которых бы отмечали ... все замеченные ими поступки учеников, их образ мыслей и т.п., ... если поступок не описан подробно, и если ни слова не будет упомянуто о сопровождавшей его обстановке и о других, по-видимому, мелочах, но тем не менее характеристических обстоятельствах, то потом ... трудно будет судить о мотивах проступка и трудно будет узнать, что было его причиной: легкомыслие, темперамент, предшествовавшее воспитание или испорченность воли».

Представители экспериментальной педагогики конца XIX - начала XX вв. - П.Ф. Лесгафт, А.Ф. Лазурский, В.П. Кащенко пропагандировали идеи использования психологических и педагогических диагностических методик, наглядно демонстрируя их возможности в изучении учащихся и микросреды в учебно-воспитательной работе. Разработанный А.Ф. Лазурским метод естественного эксперимента позволил обычные опыты по изучению

отдельных психических процессов включить в конкретную педагогическую ситуацию. В 1893 году П.Ф. Лесгафт в работе «Школьные типы» предложил классифицировать трудных детей на шесть основных типов: лицемерный, честолюбивый, добродетельный, мягко-забитый, злостно-забитый, угнетённый. В.П. Кащенко разработал психолого-педагогическую программу диагностики развития ребёнка и обосновал принципы диагностики: всесторонность, учёт положительных и негативных свойств личности, объективность, систематичность, учёт тенденций развития в прошлом и их определение в будущем. В.П. Кащенко проанализировал и определил признаки умственно-отсталых, нервных, больных и педагогически запущенных детей, которых он объединил термином «дефективные дети». Ряд организационных, содержательных и методических сторон педагогической диагностики, составляющих в своей совокупности развёрнутую диагностическую программу обследования, представлены в его «Очерках по педагогике» (1907 год).

К началу XX в. практические потребности изучения преобладающих способностей привели к появлению тестов. Американский психолог Дж. Кеттел увидел в тестах средство измерения свойств человеческой психики, в 1890 году он разработал 50 лабораторных тестов-заданий.

#### Педагогическая диагностика в советской школе

Внимание ведущих представителей отечественной педагогической школы П.П. Блонского, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого было сконцентрировано на исследовании многомерного спектра проблем диагностики отклоняющегося поведения молодёжи, организации массовой профилактической и коррекционной воспитательной работы. Принципиальное значение для теоретического и практического решения проблемы педагогической диагностики имели научные труды П.П.

Блонского. Для Блонского характерна скрупулёзная отработка процедуры и техники исследования, обоснование гипотезы, выверенность объективных диагностических показателей. В план изучения ребёнка Блонский включал:

- 1) анкетирование (анамнез);
- 2) тестирование (сравнение со стандартами массового ребёнка);
- 3) диагноз;
- 4) этиологический анализ;
- 5) педагогический рецепт.

Взгляд на педагогическую диагностику в России в начале 30-х годов исходил из посыла, что в системе педагогических отношений ребёнка надо изучать в определённой социальной, идейной и воспитательной ситуации. Исследовались проблемы диагностики воспитанности личности путём комплексного анализа её деятельности. Основными объектами педагогической диагностики были:

- а) воспитанность и сформированность интегративных качеств личности;
- б) поведение и деятельность воспитуемых;
- в) воспитательное влияние в зоне социального окружения;
- г) возможности и особенности семейного, общешкольного, группового коллективов, их педагогическая характеристика;
- д) содержание и эффективность школьной деятельности.

Оригинальные идеи в проблематику педагогической диагностики внес российский педагог С.Т. Шацкий, который осуждал попытки рассматривать ребёнка как исходный материал, из которого можно сформировать требуемый тип личности. Подлинное воспитание, отмечал он, требует знания природы ребёнка. Надо воспитывать ребёнка, опираясь на его опыт, знания, интересы и потребности. Анатомо-физиологическое, психологическое и социальное знание ребёнка, полученное в результате диагностики его особенностей, - фундамент для создания воспитательной системы.



Дальнейшее развитие педагогической диагностики отражено в решении коллегии Наркомпроса РСФСР «О состоянии и задачах педологической работы» от 7 мая 1933 года, которое нацеливало на изучение учащихся в целях повышения качества образования и воспитательной работы, укрепления сознательной дисциплины. Постановление ЦК ВКП(б) «Об учебных программах и режиме начальной и средней школы» (1932г.) требовало от школьных работников изучать каждого ученика, но запрещало сложные схемы и формы учёта и отчётности.

В начале 30-х годов в России массовые тестовые обследования не подкреплялись серьёзной проверкой качества инструментария, решения о переводе учащихся в классы для умственно отсталых детей принимались на основе коротких тестов без учета других факторов. Ввиду подобной «тестомании» и ряда причин субъективного характера в 1936 году было принято постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов», наложившее запрет на применение «бессмысленных тестов и анкет». Это постановление привело к отказу от разработки научно обоснованных методов психолого-педагогической диагностики личности в России на многие годы вплоть до конца 50-х годов.

В 60-70-е гг. исследования поведения и нравственного развития молодёжи приобретают комплексный характер. Обосновываются методологические положения педагогической диагностики:

- нравственные особенности личности связаны с особенностями ее развития и возрастными стадиями;
- типичные для каждого возраста социально-психологические особенности личности оказывают влияние на формирование типичных для каждого возраста черт;

- изучение нравственных качеств личности необходимо осуществлять в ее развитии с учётом диалектических противоречий и новообразований, свойственных возрастным стадиям.

Международная конференция (1967г.) в Берлине дала толчок развитию в образовательных системах стран социалистического лагеря неформальных тестов и тестов, ориентированных на определённый критерий. С конца 70-х гг. в педагогику и в школьную практику социалистических стран входит понятие «педагогическая диагностика», обоснованное в 1968 году немецким педагогом К. Ингенкампом. Оно становится предметом исследования многих авторов: А.С. Белкин (1970г.), А.И. Кочетов (1987), Н.К. Голубев (1988г.), В.П. Беспалько (1989г.), Б.П. Битинас и Л.И. Катаева (1993г.), В.Г. Максимов (1993г.). Впервые, характеризуя теоретическую функцию педагогики, В.А. Сластенин указал на её второй уровень - диагностический (1997г.). И.П. Подласый в учебном пособии «Педагогика» размещает учебный материал диагностики развития, обучения, обученности, воспитанности и т.д. (2000г.).

### Виды диагностик, используемых в образовательном процессе.

Психологическая диагностика – измерение индивидуально-психологических свойств личности, установление психологического диагноза актуального состояния психологических особенностей личности и прогнозе их дальнейшего развития.

Социальная диагностика – выявление и изучение причинно-следственных связей и взаимоотношений в обществе, характеризующих его социально-экономические, культурно-правовые, нравственно-психологические, медико-биологические и санитарно-экологические состояния, постановка социального диагноза.

Педагогическая диагностика – изучение личности в процессе обучения и воспитания.

Социально-педагогическая диагностика – это сбор информации о влиянии на личность и социум социально-психологических, педагогических, экологических и социологических факторов:

### Основные принципы диагностического исследования педагогических явлений

Принцип ненанесения ущерба испытуемому – диагностика и её результат не должны наносить испытуемому какой-либо вред. Испытуемый должен знать о целях исследования, методах и формах использования полученных результатов. Необходимо согласие испытуемого на обследование.

Принцип компетентности – диагностику проводит специалист.

Принцип беспристрастности – не допускать предвзятого отношения к испытуемому, какое бы впечатление он ни производил и каково бы ни было мнение о нем. Методики, применяемые педагогом, должны быть стандартизированы и адекватны целям исследования.

Принцип конфиденциальности – результаты диагностики не подлежат разглашению вне установленных условий.

Принцип осведомлённого согласия – участников диагностической деятельности извещают об этических правилах и согласии с ними.

Принцип целостного изучения педагогических явлений – использование системного подхода в исследовании, установление связи изучаемого качества с сущностными силами личности, направленностью, возрастными особенностями, уровнем общего развития, учёт многообразия внешних явлений, воздействующих на личность, на ход педагогического

процесса, раскрытие механизма изучаемого явления (движущие силы, составные элементы и их взаимосвязь, этапы развития, условия и факторы, от которых это развитие зависит), чёткое определение места изучаемого педагогического явления в целостном педагогическом процессе.

Принцип комплексного использования методов исследования;

Принцип объективности – проверка каждого факта несколькими методами изучения ребёнка, перепроверки, уточнения полученного фактического материала, фиксации всех проявлений личности, сопоставления данных одного исследования с данными других исследований, постоянного самоконтроля исследователя за собственными переживаниями, эмоциями, симпатиями и антипатиями.

Принцип единства изучения и воспитания школьников – органичное вплетения диагностики в естественный педагогический процесс.

Принцип одновременного изучения коллектива и личности. Сущность личности — её взаимоотношения с окружающим миром. Понять личность, оценить её можно только в процессе изучения её коллективной деятельности, коллективных отношений.

Принцип изучения явления в изменении, развитии.

### Структура диагностического исследования

В структуре диагностического исследования выделяют три аспекта — семиотический, технический и логический.

Семиотический аспект – определение исследователем содержания понятий, выражающих конечную нацеленность, измеряемых (оцениваемых) признаков и способов объединения диагностической информации; чёткое описание диагностируемого признака; отбор инструментов для его однозначного выявления и измерения.

Диагностичность является общим требованием к разработке целей и задач воспитания. Она означает определённое, однозначное описание целей, способов их выявления, измерения и оценки. Диагностичное задание целей возможно, если используемые исходные понятия удовлетворяют следующим требованиям:

а) они точно определены, т.е. настолько точно описаны их признаки, что понятие всегда соотносится с его объективным проявлением;

б) проявления и факты, обозначаемые понятием, обладают категорией меры, т.е. их величина поддаётся прямому или косвенному измерению;

в) результаты измерения могут быть соотнесены с определённой шкалой.

Технический аспект – наличие специальных методов и методик диагностического обследования, адекватных целям. Диагностическая методика должна иметь описание, обеспечивающее её адекватное использование: предмет диагностики, сфера применения, контингент испытуемых, процедура применения. Тестовые нормы должны сопровождаться однозначным описанием выборки стандартизации и характера диагностической ситуации в обследовании.

Алгоритм проведения педагогической диагностики:

- I. Определение цели и задач исследования.
- II. Подбор критериев и показателей для изучаемого явления.
- III. Выбор методик изучения.
- IV. Подготовка диагностического инструментария.
- V. Исследование испытуемых. Диагностическая деятельность педагога состоит из следующих операций: сравнения, анализа, прогнозирования, интерпретации, доведения до сведения учащихся

результатов диагностической деятельности, контроля воздействия на учащихся различных диагностических методов.

#### VI. Обработка и интерпретация результатов исследования.

Сравнение - отправная точка процесса диагностики. Наблюдая за поведением человека, мы сравниваем его поведение с его же прежним поведением или с поведением других в настоящее время или в прошлом, или же с описанием поведения какого-то неизвестного нам лица. При анализе педагогу надо установить, почему поведение того или иного индивидуума отличается от его прежнего поведения, от поведения других индивидуумов или же отклоняется от нормы. Педагог вынужден постоянно экстраполировать данные, полученные в результате сопоставлений и анализа, на поведение в других ситуациях или в будущем. Подобное экстраполирование выступает в форме прогнозирования. Во время занятия учитель постоянно прогнозирует ситуацию и в зависимости от результатов прогноза определяет последовательность этапов учебного процесса и воспитательных воздействий на ученика.

Интерпретация – процесс, в ходе которого информация должна быть систематизирована и критически оценена, обобщена в виде концепции, содержащей оценку. Процесс интерпретации зависит от того, кто производит оценку, и различается в зависимости от того, интерпретируются ли только личные наблюдения самого учителя или же к ним добавляются результаты наблюдений других лиц и данные, полученные с помощью объективных методов. В первом случае вся субъективная окраска наблюдений просачивается уже в сам процесс сбора данных, и в результате исчезает различие между процессом сбора данных и собственно оценкой. Во втором случае реальна опасность того, что производящий оценку просто заимствует

информацию. Чаще всего оценивающий сопоставляет полученные данные с личными наблюдениями.

Доведение результатов диагностической деятельности до сведения учащихся и контроль за воздействием на них этой информации играют более важную роль в педагогической диагностике, чем в области психологической диагностики. Обратная связь необходима для того, чтобы добиться педагогического воздействия.

## Методики диагностики учащихся

### **Последовательность процедур изучения школьника.**

1. Сбор общих сведений (возраст ученика, класс, школа, состояние здоровья, внешность).

2. Изучение социальной ситуации развития учащегося и его окружения (состав семьи, профессии родителей, возраст, краткая характеристика родителей и других членов семьи, взаимоотношения в семье).

3. Изучение особенностей школьника:

а) диагностика познавательной сферы (характеристики познавательных процессов):

— восприятие (целостность, осмысленность, восприятие времени и пространства);

— память (уровень развития видов памяти, индивидуальные и возрастные особенности);

— воображение (воссоздающее и творческое, склонность к фантазированию, проявление в творческой деятельности, оригинальность, гибкость, беглость, самостоятельность, уровень развития творческого потенциала личности);

— внимание (виды, влияние на успеваемость и дисциплину, соответствие возрасту);

— мышление (уровень развития видов и операций, самостоятельность, скорость протекания мыслительных процессов, логичность; влияние на успеваемость);

б) диагностика развития способностей (общие, специальные, одарённость);

в) диагностика темперамента (тип нервной системы, психологическая характеристика, проявления в поведении и общении);

г) диагностика эмоционально-волевой сферы:

— самооценка как компонент самосознания;

— воля и волевые нарушения, уровень развития, целеустремлённость, инициативность, решительность, самообладание, наличие волевых привычек;

— наличие тревожности, страхов;

— депрессивность, эмоциональная расположенность или замкнутость;

д) диагностика способности к общению и межличностных отношений (потребность в общении, общительность, характер общения (доминирование, подчинение, лидерство, конформизм, эмпатия, конфликтность), общение со взрослыми, сверстниками и младшими; общение с детьми своего и противоположного пола);

е) диагностика уровня развития учебной деятельности (готовность к школьному обучению первоклассников, мотивация учения и учебные интересы; отношение к школе, учению и отметкам, учебные достижения, активность, любознательность, прилежание, наличие «школьной тревожности»);

ж) направленность личности (доминирующие мотивы и цели деятельности), тип направленности (общественная, личная, деловая);



з) преобладающие интересы (глубина, широта, устойчивость, степень активности), учебные и личностные интересы, мечты и идеалы (степень их обобщённости и действенности);

и) самосознание (Я-концепция, самооценка: уровень, адекватность, устойчивость, ориентация, дифференцированность).

4. Общие выводы об:

— уровне психического развития учащегося;

— соответствии возрастным особенностям;

— необходимости психолого-педагогической коррекции и её путях.

#### **Наблюдение**

Наблюдение – целеустремлённый и планомерный сбор информации с последующей систематизацией фактов и формулировкой выводов. Изучение естественного поведения – одно из достоинств наблюдения. Активное или пассивное наблюдение за ребёнком организуется на занятиях, в игре, в свободной деятельности, в группе детского сада или в классе, в совместной деятельности с родителями. С помощью наблюдения можно выявить и оценить такие составляющие деятельности ребёнка, как навязчивые или стереотипные действия, выраженные аффективные и эмоциональные реакции, проявления тревожности. Наблюдение не требует специального оборудования и исключает психоэмоциональную нагрузку ребёнка.

Требования к педагогическому наблюдению.

Наблюдение должно иметь цель. Чем точнее цель, тем легче регистрировать результаты и делать достоверные заключения.

Наблюдение должно проходить по плану.

Количество исследуемых признаков должно быть минимальным, они должны быть точно определены. Чем детальнее сформулированы вопросы

об исследуемых признаках и чем точнее определены критерии оценок этих признаков, тем большую ценность имеют получаемые сведения.

Психолого-педагогические явления следует наблюдать в естественных условиях. Если, например, объект исследования – работа учащихся на уроке, то рекомендуется выбирать второй, третий и четвёртый уроки, так как на последних даёт о себе знать усталость, а во время первого урока – некоторая сонливость. Нежелательно наблюдать эффективность учебной деятельности в конце учебной четверти, так как у школьников возможны признаки переутомления.

Недостатки метода наблюдения: длительность, субъективность, невозможность статистической обработки результатов. Эти недостатки можно нейтрализовать, если проводить формализованное наблюдение (ограниченный выбор наблюдаемых показателей). Обследуемых наблюдают по заранее выделенному набору признаков, степень выраженности которых оценивается определённым количественным показателем.

Процедура наблюдения зависит от ряда объективных и субъективных факторов – контингента наблюдаемых, характера изучаемых явлений и т.д. Педагог может войти в состав наблюдаемой группы детей, например, играть с ними (активное наблюдение), а может оставаться в позиции наблюдающего со стороны (пассивное наблюдение).

Виды метода наблюдения различают в зависимости от: степени формализованности - контролируемое и неконтролируемое; степени участия наблюдателя в исследуемой ситуации - включённое и невключённое; условий организации - открытое и скрытое; места проведения - полевое и лабораторное; регулярности проведения - систематическое и случайное.

Контролируемое наблюдение – наблюдение, заранее предусматривающее ситуации наблюдения и конкретные способы

регистрации фактов, оно применяется когда педагог знаком с изучаемым явлением и его интересуют только его описательные характеристики.

Неконтролируемое наблюдение – наблюдение, применяемое в целях предварительного знакомства с проблемой, когда отсутствует детальный план действий наблюдателя, определены лишь самые общие черты ситуации, оно применяется на начальном этапе изучения человека, группы и дополняется другими методами сбора информации.

Открытое наблюдение – оповещение наблюдаемых о том, что за ними наблюдают. При скрытом наблюдении наблюдаемые не знают, что являются объектом изучения. Эта разновидность наблюдения наиболее эффективна, т.к. позволяет выявить действительные интересы и увлечения человека, систему отношений в группе, наличие микрогрупп, их направленность, неформальных лидеров и т.д.

Включённое наблюдение – непосредственное участие педагога (наблюдателя) в происходящих событиях. Исследователь может не выделяться, как наблюдатель (скрытое включённое наблюдение), осуществляя изучение объекта как бы изнутри, что позволяет ему выявить скрытые социальные явления. В случае предварительного информирования людей о проводимом наблюдении говорят о включённом открытом наблюдении. Такое наблюдение полезно тогда, когда наблюдатель может дать правильную оценку явлению, лишь прочувствовав его на самом себе.

Невключённое наблюдение – наблюдатель не является участником происходящих событий. Оно может быть скрытым и открытым. При невключённом наблюдении наблюдающий регистрирует явление «снаружи». Он сам не участвует в процессах, которые наблюдает. При включённом наблюдении он играет сопричастную социальную роль среди лиц, которых он должен наблюдать. Он принимает участие в событиях, за которыми он должен наблюдать, и воспринимается группой как участник, а

не как наблюдатель. При систематическом наблюдении большую роль играет выбор времени для наблюдения. Наблюдать одних и тех же лиц поочерёдно в течение продолжительного времени удаётся редко. Поэтому приходится обращаться к временным выборкам, когда в установленной последовательности наблюдаются первый, второй и так по порядку все остальные члены группы, каждый в течение 3 мин.

Полевое наблюдение – наблюдение, осуществляемое в естественных для наблюдаемых людей условиях жизнедеятельности (по месту работы, парке и т.д.). Лабораторное наблюдение – создание искусственных условий, которые моделируют естественные.

Систематическое наблюдение проводится регулярно с заданной периодичностью. Обычно оно осуществляется по детально разработанной методике с высокой степенью конкретизации работы наблюдателя.

Стандартизированное и нестандартизированное наблюдение. Постановка вопроса при нестандартизированном наблюдении достаточно широка. Например, при наблюдении за одной группой не требуется наблюдать за вербальными взаимодействиями и их участниками, но вхождение в ситуацию наблюдения начинается с вопросов: какие взаимодействия должны наблюдаться и с какой частотностью они возникают? Следует исключить воздействие заблуждений и ложных установок и тщательно вести протокол.

#### **Беседа, опрос, интервью, контент-анализ**

Беседа – получение информации от лиц ближайшего окружения ребёнка об особенностях развития ребёнка. Цель беседы – обмен мнениями о развитии ребёнка, обсуждение характера, степени и возможных причин проблем, с которыми сталкиваются родители и педагоги в процессе его воспитания и обучения. По результатам беседы педагог намечает пути

дальнейшего обследования ребёнка. При проведении беседы педагог должен соблюдать следующие требования:

- важно продумать организацию пространства и выбор времени для беседы;

- важно предупредить возникновение ожидания немедленных результатов по итогам беседы.

Опрос в форме интервью развился из беседы и отличается от неё предшествующей интервью фазой планирования, необходимой как для выяснения диагностической цели, так и для ведения разговора. С помощью опроса могут быть собраны объективные (факты, сведения) и субъективные (мнения, позиции) данные. Категоризация методов опроса проводится в соответствии со следующими признаками: устной или письменной формой сбора информации, степенью стандартизации, индивидуальным или групповым сбором информации, однократным или многократным применением методов опроса.

Конструирование опросников.

При разработке заданий для опросников необходимо учитывать установки на:

- ✓ согласие (тенденция испытуемого соглашаться с утверждениями или отвечать на вопросы "да" независимо от их содержания. Чаще всего проявляется, когда утверждения (вопросы) неоднозначны и неопределённые);

- ✓ социально одобряемые ответы (тенденция испытуемых отвечать на вопросы теста так, чтобы выглядеть "социально положительным": если возможен "социально желательный" ответ, то весьма вероятно, что испытуемые будут его давать);

- ✓ неопределённые или средние ответы (Если в опроснике представлена средняя категория ответов, отражающая

нерешительность или неуверенность в ответе: "не уверен", "не знаю" или "затрудняюсь ответить", то многие испытуемые склонны к ней прибегать, это снижает валидность, поскольку большинство методов анализа вопросов основывается на крайних значениях показателей);

- ✓ "крайние" (расположенные по краям шкалы) ответы. Эта установка может проявляться при использовании многоэлементной рейтинговой шкалы. Некоторые испытуемые, независимо от содержания вопросов, предпочитают выбирать крайние ответы;

- ✓ очевидную валидность вопросов. Необходима уверенность в том, что ответы могут рассматриваться как правдивые.

Для опроса задаётся только тема, в рамках которой проходит беседа между интервьюером и респондентом. Интервьюер направляет беседу с помощью промежуточных вопросов.

Письменный опрос – способ получить сведения об объективных данных или субъективных позициях с помощью анкет. Стандартизованная анкета появляется в результате ряда операций. Необходимо разложить тему на отдельные проблемы. После этого приступают к разработке вопросов, уже на этом этапе необходимо предвидеть способы их обработки.

Метод опроса осуществляется с применением опросников, т.е. методик, содержащих вопросы, на которые опрашиваемые должны ответить в свободной форме (открытый тип опросника) или выбрать из вариантов, предлагаемых в опроснике (закрытый тип).

Интервью – планомерные действия, в ходе которых испытуемый должен сообщить вербальную информацию с помощью ряда целевых вопросов или вербальных стимулов. В ходе интервью важно создать атмосферу симпатии и взаимного доверия. Интервьюер должен занимать нейтральную позицию: его задача состоит не в том, чтобы выступать от

имени морали, педагогики или психологии, а в том, чтобы получить информацию. Интервьюер, даже если он беседует с не очень образованным человеком, не имеет права выражаться серо, банально или некорректно, стараясь таким образом приблизиться к уровню своего собеседника.

Контент-анализ – метод изучения текстов, позволяющий по их содержанию судить о психологии авторов этих текстов или тех людей, о которых говорится в тексте. Вследствие выделения определённых элементов (фактов, единиц анализа) и подсчёта их частоты становится возможным статистическая обработка получаемых данных, а по соотношению этих частот делаются выводы. Потенциальными объектами изучения могут быть любые текстовые источники – сочинения, речи, письма, дневники, ответы на вопросы анкет и т.п.

#### **Педагогический тест**

Педагогический тест – система заданий специфической формы, определённого содержания, возрастающей трудности, создаваемая с целью объективно оценить структуру и качественно измерить уровень подготовленности учащихся, или нормированные по времени выполнения и трудности наборы заданий, используемые для сравнительного изучения групповых и индивидуальных особенностей.

Тесты не могут рассматриваться как универсальный инструмент изучения ребёнка, поскольку каждый тест составлен из однородных заданий, направленных на выявление ограниченного комплекса качеств личности, и чем меньше признаков входит в комплекс, тем яснее интерпретация результатов и тем лучше тест выполняет свою функцию.

Метод тестирования имеет границы применения. Например, ряд характеристик воспитанности школьника настолько сложны и многоплановы, что тестовые методики для их выявления не могут быть применены.

Достоинством теста является то, что все сформулированные в нем задания, будучи предварительно экспериментально проверены, раскрывают интересующие исследователя признаки ученика.

Научно обоснованный тест – это метод, соответствующий установленным стандартам надёжности и валидности.

Этапы создания теста.

1. Определение цели тестирования, выбор вида теста и подхода к его созданию.
2. Анализ содержания изучаемого явления (качества).
3. Определение структуры теста и стратегии расположения заданий.
4. Разработка спецификации теста, выбор объёма теста и времени его выполнения.
5. Создание предтестовых заданий.
6. Отбор заданий и их ранжирование согласно выбранной стратегии предъявления на основании априорных авторских оценок трудности заданий.
7. Экспертиза содержания предтестовых заданий и теста.
8. Экспертиза формы предтестовых заданий.
9. Переработка содержания и формы заданий по результатам экспертизы.
10. Разработка методики апробационного тестирования.
11. Разработка инструкций для проводящих апробацию теста.
12. Проведение апробационного тестирования.
13. Статистическая обработка результатов выполнения теста.
14. Интерпретация результатов обработки в целях улучшения качества теста.
15. Коррекция содержания и формы заданий. Чистка теста и добавление новых заданий для оптимизации диапазона значений параметра



трудности и улучшения системообразующих свойств заданий теста. Оптимизация объёма теста и времени его выполнения. Оптимизация порядка расположения заданий в тесте.

16. Повторение этапа апробации для повышения качества теста.

18. Интерпретация данных обработки, установление норм теста и создание шкалы для оценки результатов испытуемых.

Перед тестированием необходимо:

1. Объяснить, зачем нужен тест.  
2. Медленно, чётко прочесть инструкцию к тесту.  
3. Проверить, правильно ли понята инструкция по результатам выполнения образцов заданий теста.

4. Сообщить о временном ресурсе, о правилах исправления ошибок, рассказать о том, чего не рекомендуется делать при выполнении задач и к кому обращаться в случае возникновения вопросов.

5. Ответить на имеющиеся вопросы до начала выполнения теста.

6. Раздать тест.

7. Дать команду начать выполнение заданий.

8. Во время выполнения заданий следить за:

- временем выполнения отдельных субтестов, если это необходимо, как, например, при выполнении скоростных тестов;
- правильностью заполнения паспортной части регистрационных бланков (если замечена ошибка, своевременно её устранить);
- тем, чтобы соседи не общались, не мешали друг другу, не подглядывали;
- состоянием испытуемых;

- тем, чтобы испытуемые своевременно получили разрешённые инструкцией ответы на вопросы в ситуациях, связанных с процедурой проведения тестирования.

9. После сигнала к окончанию выполнения заданий теста при групповом проведении дать команду сложить брошюры и бланки для ответов в исходное положение и собрать их.

### Тесты в диагностике проблем воспитания

#### Диагностика отдельных личностных свойств. Личностные тесты.

В личностных тестах внимание испытуемого обращается на то обстоятельство, что в данном тесте нет «правильных» и «неправильных» ответов и что главным здесь является искреннее, правдивое изложение фактов, точное выполнение инструкций и т.п. Другой существенной особенностью личностных тестов является то, что их подлинное назначение, как правило, скрывается от испытуемых. Таковы, в частности, некоторые тесты отношений, методики для измерения правдивости, доброты, склонности к сотрудничеству и т.д. Каждое отдельное задание теста предоставляет испытуемому одну «возможность» проявить измеряемое свойство.

Личностные тесты часто используют такой показатель как диапазон, широта проявления личностного свойства. Например, в «инвентарии», предназначенном для измерения общительности, испытуемому могут быть предложены вопросы о его поведении в 20 различных ситуациях, каждая из которых «провоцирует» те или иные проявления данного свойства. Ещё один показатель, используемый в личностных тестах, - интенсивность проявления свойства. Во многих личностных тестах одновременно используются два или даже три различных показателя.

При конструировании и использовании одномерных тестов измеряемая «черта» рассматривается как некоторый непрерывный количественный континуум, который может быть изображён в виде прямой линии, представляющей собой биполярную шкалу. Испытуемый может быть представлен определённой точкой на такой шкале. Многие свойства личности биполярны: «самообладание — нервозность», «властвование — подчинение», «доброта — жестокость», «альтруизм — эгоизм», «правдивость — лживость» и т.д.

В практике воспитательной работы часто необходимо оценить знания детей, относящиеся к тем или иным морально-этическим категориям, нормам, правилам. Знание и осознание моральных требований, отношений и чувств общества является необходимым условием формирования у ребёнка соответствующих личных отношений, социальных потребностей и привычек. Чем меньше ребёнок знаком с нормативными отношениями общества, тем больше вероятность появления у него аморальных или антиобщественных отношений. Возможны расхождения между моральными знаниями ребёнка и его подлинными отношениями, поэтому необходимо точно определять объект и задачи исследования. В первом случае вопросы необходимо ставить так, чтобы испытуемый отдавал себе отчёт о том, что его просят выразить лишь своё отношение к данному объекту. Во втором случае формулировки вопросов должны подчёркивать, что исследователя интересует не то, как испытуемый относится к данному объекту, а то, в какой мере ему известны соответствующие морально-этические нормы.

#### **Диагностика социального развития и социальных качеств школьника.**

В процессе социального развития человек приобретает качества, ценности, убеждения, формы поведения, необходимые ему для нормальной

жизнедеятельности в обществе. Каждое социальное качество человека характеризует его отношение к определённой стороне действительности, например, отношение к коллективу, отношение к труду и т.д. Это позволяет результаты воспитания рассматривать как тот или иной уровень сформированности социальных качеств личности. Изучение результатов воспитания по конкретным качествам не означает игнорирования целостного характера личности.

Показатели уровня социального развития школьника.

Воспитанность человека характеризуется различными социальными качествами, отражающими разнообразные отношения личности к окружающему миру и к самой себе. В совокупности эти качества определяют уникальность личности. Воспитанность – уровень социального развития школьника, характеризующий меру его готовности к жизни в обществе.

Представление о показателях уровня социального развития школьника имеет важное значение как для педагогов, так и для самих учащихся. Знание конкретных показателей обеспечивает целенаправленность и предметность педагогических усилий, отвечает интересам самовоспитания учащихся. Показатели выступают в качестве параметров, по которым можно и нужно судить о воспитанности учащихся. Поскольку воспитанность личности обусловлена целью и задачами общественного воспитания, показатели воспитанности зависят от социального строя и традиций и носят нормативный характер, конкретизируя требования общества к личности.

Число показателей воспитанности не может быть большим, оно должно соответствовать реальным возможностям их практического применения в воспитательной работе.

Уровней воспитанности по каждому качеству может быть как минимум два и как максимум – неограниченное количество. Если, например,

использовать два уровня, то один из них будет высшим, соответствующим критерию, а второй – низшим, отражающим минимальное развитие качества. На практике для многих школьников характерен средний уровень воспитанности, поэтому лучше применять три уровня.

Используя в процессе изучения воспитанности школьников три уровня, педагог имеет возможность получить сведения для планирования и организации воспитательной работы. Исходя из того, что выявление воспитанности предполагает наличие трёх уровней (высокий, средний, низкий), критерий должен включать не менее трёх признаков, поскольку меньшее их число делало бы невозможным применение трёхбалльной оценки.

Высокий уровень развития того или иного качества личности, служащего показателем воспитанности, характеризуется проявлением всех признаков, свойственных этому показателю. Средний уровень констатируется при наличии половины или более половины признаков соответствующего критерия. Низкий уровень отличает проявление менее половины признаков от общего числа, раскрывающего критерий, или их отсутствие.

Диагностика уровня социального развития школьников предполагает использование разнообразных методов (наблюдение, беседа, анкетирование, изучение личных дел учащихся и т.д.), но основным является метод коллективной экспертной оценки в силу того, что социальные качества должны проявляться в социальном окружении и оцениваться теми людьми, среди которых ученик живёт и учится.

#### **Диагностика воспитательных возможностей классного коллектива**

Основные показатели воспитательного потенциала классного коллектива связаны с его воспитательными функциями:

- организационной — ученический коллектив сам управляет своей деятельностью;
- идейно-воспитательной — ученический коллектив становится носителем идейно-нравственных убеждений;
- стимулирующей — коллектив способствует формированию нравственно ценных стимулов всех полезных дел, регулирует поведение своих членов, их взаимоотношения.

Главным условием и показателем воспитательной возможности коллектива является его сплочённость, ценностно-ориентационное единство (ЦОЕ) членов коллектива (степень совпадения мнений, оценок, установок и позиций школьников по отношению к наиболее значимым для коллектива объектам). Индекс сплочённости определяют по частоте совпадений мнений в отношении значимых для всего класса объектов. По мере развития детского коллектива формируются общественное мнение, вкусы, эстетика труда и быта, нравственные позиции. На более высоких стадиях развития все больше начинают проявляться две другие воспитательные функции — идейно-нравственная и функция стимулирования. На высшей стадии

коллектив чувствует свою силу, обладает опытом успешной организации совместной деятельности, формирует устойчивые моральные критерии. Поэтому вторым показателем воспитательной возможности классного коллектива может быть его нравственная направленность. Эти показатели позволяют установить уровень развития коллектива. Наряду с процессом интеграции коллектива постоянно происходит другой процесс — дифференциация взаимоотношений между учениками, выделение в структуре класса «звёзд», изолированных, пренебрегаемых и т.д. Характеристика этого процесса также может быть показателем воспитательной возможности классного коллектива. Для изучения

межличностных отношений в коллективе можно использовать различные формы социометрического метода, которые позволяют проникнуть во взаимоотношения одноклассников, выявить разные микрогруппы, неформальных лидеров и позицию ребёнка в коллективе сверстников.

***Вопросы и задания для самостоятельной работы и к практическим занятиям***

1. Какова основная цель педагогической диагностики в школе?
2. Какова сущность функции обратной связи педагогической диагностики?
3. Каково содержание оценочной функции педагогической диагностики?
4. Какова сущность управленческой функции педагогической диагностики?
5. Каковы объекты современной педагогической диагностики?
6. Какова общая структура диагностического исследования?
7. В чем специфика диагностического педагогического мышления?
8. Какова сущность основных принципов диагностического исследования педагогических явлений?
9. Назовите и обоснуйте уровни педагогической диагностики.
10. Каковы организационно-педагогические требования к проведению диагностических процедур со школьниками?
11. Какими основными параметрами определяется воспитательная возможность классного коллектива?
12. Какие методики можно применять при диагностике ценностно-ориентированного единства класса?
13. Как диагностируется нравственная направленность личности ученика и классного коллектива?

14. Как диагностируется социальный статус школьника в классном коллективе?

***Литература для самостоятельного изучения***

Аванесов В. С. Форма тестовых заданий. — М., 1991.

Александровская Э.М., Тиняшева И.Н. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кеттела: Методические рекомендации. — М., 1993.

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — Л., 1977.

Анастаси А. Психологическое тестирование /Под ред. К. М. Гуревича, В.И.Лубовского. — М., 1982.

Асмолов А. Г. Психология личности. — М., 1990.

Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — М., 1986.

Битинас Б. П., Катаева Л. И. Педагогическая диагностика: Сущность, функции, перспективы // Педагогика. — 1993. — № 2.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.

Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: Методология. Теория. Практика. — Киев, 1986.

Голубев Н. К. Диагностика и прогнозирование воспитательного процесса. - Л., 1988.

Голубев Н.К., Битинас Б.П. Введение в диагностику воспитания. — М., 1989.

Диагностика школьной дезадаптации: Науч.-метод, пособие для учителей начальных классов /Под ред. С. А. Беличевой, И. А. Коробейникова, Г.Ф.Кумариной. — М., 1993.

Загвязинский В. И. Учитель как исследователь. — М., 1980.

Загвязинский В. И., Атаханов Р.А. Методология и методы психолого-педагогического исследования. — М., 2001.



Изучение личности школьника учителем /Под ред. З. И. Васильевой, Т.В.Ахаян, М.Г.Казакиной, Н.Ф.Родионовой. — М., 1991.

Краевский В. В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. — Самара, 1994.

Монахов Н.И. Изучение эффективности воспитания: Теория и методика. — М., 1981.

Педагогическая диагностика в школе /Под ред. А. И. Кочетова. — Минск, 1987.

Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие. — М., 1997.

Сластенин В. А., Каширин В. П. Основы педагогики и психологии. — М., 2001.

Сокольников Ю. П. Теория и логика педагогической деятельности. — М.; Белгород, 2000.

Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. — М., 1999.

Щуркова Н. Е. Диагностика воспитанности: Педагогические методики. — М., 1994.

Щуркова Н. Е. Классное руководство: Рабочие диагностики. — М., 2001.

## **Тема V    Технология осуществления педагогической поддержки и сопровождения**

### ***Минимум теоретического материала, необходимый для усвоения темы***

Теоретические основания организации педагогической поддержки

Идеи социально-педагогической поддержки в отечественной педагогике связаны с именем О. С. Газмана и с группой, которая называла себя Центром творческого воспитания (Н. Харитонов, В. Бедерханов, М.

Гусаковский, С. Поляков, В. Хорош), а затем группой, которая занималась экспериментальным обучением школьных команд (А. Иванов, Н. Иванова, Н. Михайлова, Т. Фролова, Т. Шарыгина, С. Юсфин). Последователи О. С. Газмана разрабатывают идеи и технологии социально-педагогической поддержки прежде всего в русле оказания помощи человеку в решении его проблем. Социально-педагогическая поддержка отличается от обучения и воспитания и требует от педагога умения задавать интенцию и управлять динамикой развития ребёнка. Развитие не сводится к обучению и воспитанию и даже интериоризации, так как «Собирая все внешние влияния, человек совершает качественно новый акт – он с возрастом сам формирует собственные смыслы и цели и сам активно действует не по внешним стимулам, а по внутреннему побуждению.

О.С. Газман связывал педагогическую поддержку с индивидуально-личностным подходом в воспитании. Педагогическая поддержка - это физическая либо моральная защита его от неблагоприятных социальных условий или психологического стресса, это создание условий для его самостоятельного противостояния злу, это — предупреждающая и оперативная помощь в развитии и содействии саморазвитию ребёнка, направленные на решение его индивидуальных проблем, связанных со здоровьем, продвижением в обучении, коммуникацией и жизненным самоопределением.

Методологические основы педагогической поддержки и сопровождения

- Личностно-ориентированный (личностно-центрированный) подход (К.Роджерс, И.С.Якиманская, Н.Ю.Синягина), определяющий приоритетность потребностей, целей и ценностей развития личности ребёнка при построении системы педагогического сопровождения образовательного

процесса, максимальный учет индивидуальных и личностных особенностей детей.

- Антропологическая парадигма в психологии и педагогике (В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев, Б.С.Братусь), предполагающая целостный подход к человеку, рассмотрение целостной ситуации развития ребёнка в контексте его связей и отношений с другими.

- Концепция психического и психологического здоровья детей (И.В.Дубровина).

- Теория педагогической поддержки (О.С.Газман, Н.Н.Михайлова), утверждающая необходимость сопровождения процесса индивидуализации личности, развитие её "самости", создания условий для самоопределения, самоактуализации и самореализации, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребёнка, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.

О. С. Газман разработал ряд схем, определив место педагогической поддержки в обучении и воспитании. Воспитание и обучение, по О. С. Газману, – это полюс социализации, педагогическая поддержка – это полюс индивидуализации. Педагогическая поддержка . это та деятельность, которая «располагается» в объективно существующей антиномии между образовательной логикой педагогической деятельности, как деятельности приобщения, формирования ребёнка средствами культуры и логикой жизнедеятельности конкретного ребёнка. Педагогическая поддержка носит превентивный характер и направлена на то, чтобы:

- выйти на проблемы ребёнка как точки его отчуждения от социально педагогических воздействий, направленных на него и обусловленных целями обучения и воспитания;

- помочь ребёнку преобразовать эти точки в самообразовательную ситуацию, которая даст ему опыт действия в проблеме;
- увидеть собственный смысл во взаимодействии со взрослыми;
- построить свою линию поведения, которая признается ребёнком как значимая и необходимая для него.

### Содержание работы по педагогической поддержке и сопровождению

Специфическим предметом педагогического сопровождения ребёнка являются отношения ребёнка с сообществом сверстников, включающие особый тип проблемных ситуаций, связанных с отвержением ребёнка сообществом, например, из-за этнических различий, особенностей внешности и др. Серьёзные проблемы стигматизация (клички и прозвища), насмешек над ребёнком, исключения из общих игр. Разрешение подобных ситуаций требует работы как с окружением ребёнка по преодолению у сверстников негативных стереотипов, формированию способности к принятию, толерантности, так и с самим ребёнком, по развитию самопринятия, поддержке его веры в свои силы. Актуальны программы работы с детским сообществом, направленные на формирование осознания необходимости взаимопомощи и взаимной поддержки. Это важно в контексте такой задачи как формирование толерантных отношений в ученическом коллективе, обеспечивающих сотрудничество в учебной (культурной, досуговой) деятельности учащихся различных расовых, культурных и социальных групп.

Работа с родителями – важный компонент системы педагогического сопровождения, включающий как традиционные формы консультирования и просвещения, так и в новые формы совместных (родители и дети) семинаров-тренингов по развитию навыков общения, сотрудничества, разрешения конфликтов, программ родительских групп самопомощи.

Выявление и поддержка одарённых детей ещё одно из направлений педагогического сопровождения ребёнка, включающее работу по:

- формированию адекватной самооценки, созданию условий для самосознания ребёнком своих способностей;
- формированию мотивационно-смысловой установки на творчество;
- разработке индивидуальных образовательных маршрутов;
- охране и укреплению физического и психологического здоровья;
- предупреждению изоляции одарённых детей в группе сверстников.

Содержание педагогической поддержки варьируется в зависимости от ступени образования и уровня педагогической системы. Ступень дошкольного образования – диагностика и коррекция нарушений в развитии, обеспечение готовности к школе. Ступень начального и основного общего образования – определение готовности к обучению в школе, обеспечение адаптации к школе, повышение заинтересованности школьников в учебной деятельности, развитие познавательной и учебной мотивации, развитие самостоятельности и самоорганизации, поддержка в формировании «умения учиться», сопровождение перехода в основную школу, адаптация к новым условиям обучения, поддержка в решении задач личностного самоопределения и саморазвития, помощь в решении личностных проблем и проблем социализации, формирование жизненных навыков, помощь в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками, профилактика девиантного поведения, наркозависимости. Ступень среднего

полного образования – помощь в профильной ориентации и профессиональном самоопределении, поддержка в решении экзистенциальных проблем (самопознание, поиск смысла жизни, достижение личной идентичности), развитие временной перспективы, способности к целеполаганию, развитие психосоциальной компетентности, профилактика девиантного поведения, наркозависимости. Уровень класса – учителя и классный руководитель обеспечивают педагогическую поддержку ребёнку в решении задач обучения и развития, их цель – развитие самостоятельности в решении проблемных ситуаций, предотвращение дезадаптации ребёнка, возникновения проблемных ситуаций. Уровень учреждения образования – педагоги-психологи, учителя-логопеды, социальные педагоги выявляют проблемы в развитии детей и оказывают помощь в преодолении трудностей в обучении, взаимодействии с учителями, родителями, сверстниками, реализуя профилактические программы, охватывающие значительные группы учащихся, осуществляется экспертная, консультативная, просветительская работа. Эти программы не только дают учащимся информацию о поведенческих рисках, опасных для здоровья, но и формируют навыки здорового жизненного стиля, используя широкий диапазон интерактивных видов деятельности (тренинги, ролевые игры, моделирование ситуаций и т.д.).

#### Основные принципы педагогической поддержки и сопровождения

- согласие ребёнка на помощь;
- опора на наличные силы и потенциальные возможности личности;
- вера в возможности ребёнка;
- ориентация на способности ребёнка самостоятельно преодолевать трудности;
- сотрудничество, содействие;

- конфиденциальность (анонимность);
- доброжелательность и безоценочность;
- безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства;
- непрерывность и преемственность: обеспечение сопровождения ребёнка на всем периоде его обучения в образовательном учреждении, и преемственность в решении задач сопровождения с учётом специфики задач развития в соответствующем возрасте, а также задач обучения и воспитания на определённой ступени образования;
  - комплексность – взаимодействие классных руководителей, учителей, педагогов-психологов, социальных педагогов в решении задач сопровождения;
  - активная позиция ребёнка (не решить проблемы за ребёнка, а научить его решать проблемы самостоятельно);
  - превентивность: необходимо обеспечить переход от принципа «скорой помощи» (реагирования на уже возникшие проблемы) к предупреждению возникновения проблемных ситуаций.

### Нормы педагогической поддержки

1. Любовь к ребёнку и принятие его как личности и индивидуальности; душевная теплота, отзывчивость, умение видеть и слышать, сопереживание, милосердие, терпимость и терпение, умение прощать.
2. Приверженность диалоговым формам общения с детьми.
3. Уважение достоинства и доверие, вера в предназначение каждого ребёнка.
4. Ожидание успеха в решении проблемы, готовность оказать содействие и прямую помощь при решении проблемы.

5. Признание права на свободу поступка, выбора, самовыражения; признание воли ребёнка и его права на собственное волеизъявление (право на «хочу» и «не хочу»).

6. Поощрение и одобрение самостоятельности, независимости и уверенности, стимулирование самоанализа.

7. Умение быть товарищем ребёнка, готовность и способность быть на стороне ребёнка (выступая в качестве символического защитника и адвоката).

### Этапы совместной деятельности педагога с ребёнком

1. Диагностический – обнаружение проблем ребёнка, осознание ребёнком их значимости, желание их разрешить.

2. Поисковый – совместный с ребёнком поиск причин и способов разрешения.

3. Проектировочный – построение договорных отношений между педагогом и ребёнком с целью продвижения к решению проблемы.

4. Деятельностный – взаимодополняющая деятельность педагога и ребёнка. В основном действует сам ребёнок. То, что он не может, например, поговорить с учителем предметником или родителем, восполняется педагогом, психологом, социальным педагогом.

Для осуществления педагогической поддержки необходимо:

— помочь ребёнку обрести социальную позицию, спроектировать линии развития, предоставить возможность выбора той или иной деятельности;

— содействовать и поддерживать самостоятельные решения школьника;

— поддерживать ребёнка в осуществлении его индивидуальности.

В ходе педагогической поддержки важно научить растущего человека:



- думать не только над решением учебных проблем, но и над решением обыденных ситуаций, совершенными ошибками, своим поведением и жизненной позицией;

- отдавать предпочтение жизненным ценностям, высокому и противостоять злу, различать добро и зло.

## 8 Зарубежный опыт организации поддержки детям.

В Великобритании широко используется развивающая модель К. Маклафлина. Четыре составляющие этой модели:

### 1. Элемент благополучия:

— оказание помощи школьникам в принятии решения и разрешении проблемы;

— поддержка учащихся в то время, когда им трудно;

— выявление и контроль учащихся, которые находятся в ситуации риска или испытывают чьё-либо давление;

— координация работы с детьми внутри и вне школы.

2). Взрослый делится знаниями с детьми для развития их личностной и социальной сферы. Учащимся дают психологические знания, чтобы «убрать» негативные моменты в процессе обучения. Основным средством развития личности является консультирование. Особую значимость приобретают методы научения и учения. Школьникам разрешается высказывать свое мнение по поводу содержания программ. Часть содержания программы - традиционные дисциплины (биология, английский язык), а другая часть - работа специалистов (уроки здоровья, уроки формирования жизненных навыков).

3). Контроль, или сообщество. Его цель — вовлечение ребят позитивным путём в процесс выполнения правил и решений школьного сообщества.

4). Управление обеспечивает работу трёх первых элементов. В школе предусмотрена должность координатора по защите прав ребёнка, есть координатор по особым нуждам, осуществляющий надзор за работой с учениками, если у них возникают особые образовательные потребности.

Немецкие авторы К.-Х. Арнольд, О. Грауманн, Г. Маттес к общим формам поддержки относят индивидуализацию и дифференциацию учебного процесса и внеурочной деятельности, которые обеспечивают осуществление индивидуально-личностного подхода к каждому ученику в процессе обучения и воспитания. Для высокоодарённых школьников специалисты предлагают такие формы поддержки, как содействие опережающему развитию (раннее определение в школу; «перешагивание» классов; ускоренное прохождение классов экстерном) и содействие интеллектуальному развитию (обучение в специальных классах или школах, дополнительные занятия после и во время уроков). Для детей и подростков с уровнем развития, адекватным возрасту, учёные рекомендуют проводить поддержку в рамках дополнительных групповых или индивидуальных занятий.

***Вопросы и задания для самостоятельной работы и к практическим занятиям***

1. В чём сущность педагогической поддержки?
2. Систематизируйте известные вам принципы реализации педагогической поддержки.
3. Назовите три, по вашему мнению, самых важных принципа педагогической поддержки. Обоснуйте своё мнение
4. Приведите примеры ситуаций из жизни подростка-школьника, в которых ему необходима педагогическая поддержка.

5. Составьте письменный обзор журнала «Классный руководитель» №3, 2000г.

### ***Литература для самостоятельного изучения***

Асмолов А.Г. Личность: психологическая стратегия воспитания//Образование.-2002.-№1.

Асмолов А.Г., Ягодин Г.Я. От диагностики отбора к диагностике развития //Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. Москва-Воронеж, 1996.

Бордовская И. В., Реан А.А. Педагогические ситуации // Кн. Педагогика, М., 2001.

Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. Вып. 6. 1996.

Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. М., 1996.

Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема. В кн.: Десять концепций и эссе /Ред. Н.Б. Крылова. М., 1995, Вып. 3.

Детская одарённость как цель, средство и результат образовательной практики /Под ред. В.Б.Новичкова. М., 2002.

Майорова Н.П. Неуспеваемость. Как выявить и устранить её причины: Пособие для школьного психолога.– СПб.: Знание, 1998 г.

Митина Л.М. Учитель на рубеже веков: психологические проблемы//Психологическая наука и образование.–1999.-№3-4.

Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие. - М.: МИРОС, 2001.

Новые ценности образования: Забота — поддержка — консультирование / Под ред. Н.Б. Крыловой. М., 1996. Вып. 6.

Педагогическая поддержка ребёнка в образовании как стратегия и тактика образования двадцать первого века// Классный руководитель.-2000.-№3.(Спец. выпуск).

Строкова Т.А. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике//Педагогика.-2002.-№4

Строкова Т.А. Педагогическое сопровождение одарённых детей в обучении//Одарённый ребёнок.-2003.-№6.

## **Тема VI Педагог и различные образовательные среды**

### ***Минимум теоретического материала, необходимый для усвоения темы***

#### **Понятие «Образовательная среда»**

Идея развития образовательного пространства включена в идеологию современной педагогики с середины 90-х гг. XX в., что нашло отражение как в Законе “Об образовании», так и в многочисленных публикациях и исследованиях (А.В. Иванов, Э.В. Загвязинский, И.Г. Шендрин, В.А. Ясвин, В.И. Слободчиков). Тема образовательной среды и образовательного пространства школы и сегодня продолжает разрабатываться, обсуждаться и исследоваться. В основе понимания смысла термина «образовательная среда» лежит представление о том, что развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте «человек — окружающая среда». Согласно такому подходу под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как уже имеющихся способностей и личностных особенностей учащихся, так и ещё не проявившихся интересов и способностей.

У специалистов нет единого мнения в определении понятия «образовательная среда», в понимании её структуры, функций, в отношении к методам её проектирования и экспертизы. Используя понятие «образовательная среда», исследователи подчёркивают, что обучение, воспитание и развитие происходят не только под воздействием педагога и зависят не только от психологических особенностей ребёнка. Они существенным образом детерминированы социокультурными условиями, предметно-пространственным окружением и другими средовыми факторами.

С.Л. Рубинштейн утверждал, что люди сами изменяют среду или, по крайней мере, в их власти сделать это. Путь развития определяется сознательной деятельностью человека в процессе образования и общественной практики. «Человек, — отмечал С.Л. Рубинштейн, — не только объект различных воздействий, но и субъект, который, изменяя внешнюю природу, изменяет и свою собственную личность, сознательно регулируя свое поведение». Потому и развитие человека есть становление личности — «активного и сознательного субъекта человеческой истории». Развитие личности — «самодвижение» субъекта, включённого в многообразные взаимоотношения с окружающим.

Л.С. Выготский отмечал важную роль окружающей ребёнка социальной среды: «...социальная среда является источником возникновения всех специфически человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребёнком, или источником социального развития ребёнка, которое совершается в процессе реального взаимодействия идеальных и наличных форм».

Без изучения образовательной среды не могут быть адекватно поняты многие проблемы развития психики, связанные с приобретением нового

опыта. Понятие «образовательная среда» подчёркивает факт множественности воздействий на личность и охватывает широкий спектр факторов, определяющих воспитание, обучение и развитие личности. Окружение оказывает влияние на человека на нескольких уровнях:

1. Микросистема — это комплекс отношений между развивающимся человеком и непосредственной средой, включающей самого этого человека (семья, школа, сверстники и пр.).

2. Мезосистема — совокупность влияющих друг на друга микросистем (взаимосвязи между семьей, школой, группой сверстников и т.д.).

3. Экзосистема — расширение мезосистемы, охватывающее другие специальные структуры, как формальные, так и не формальные, которые сами не включают в себя развивающегося человека, но воздействуют на условия, в которых человек оказывается, или вбирают в себя их, тем самым затрагивают, ограничивают или даже определяют происходящее (мир производственных отношений, средства массовой информации, местные органы власти, торговля, промышленность и пр.).

4. Макросистема — преобладающие институциональные паттерны культуры или субкультуры (экономическая, социальная, образовательная, правовая и политическая системы), проявлениями которых являются микро-, мезо- и экзосистемы.

### Основные теоретические модели образовательной среды

Эколого-личностная модель образовательной среды разработана В.А. Ясвиным, обозначающим образовательную среду как «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также

возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении». Для того чтобы образовательная среда обладала развивающим эффектом, она должна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса (учащихся и педагогов). Эта модель включает в себя три структурных компонента:

- пространственно-предметный — помещения для занятий и вспомогательных служб, здание, прилегающая территория и т.п.;
- социальный — характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности (учащихся, педагогов, родителей, администраторов и др.);
- психодидактический — содержание и методы обучения.

Коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды разработана В.В.Рубцовым. Образовательная среда понимается им как форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), которое создаёт особые виды общности между учащимися и педагогами, а также между самими учащимися. Необходимым условием развития ребенка является его участие в совместной деятельности, разделённой со взрослым и/или с другими участниками образовательного процесса. В.В. Рубцов определяет образовательную среду как «сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе». Н.И.Поливанова и И.В. Ермакова выделили следующие структурные компоненты образовательной среды: внутренняя направленность школы, психологический климат, социально-психологическая структура коллектива,

психологическая организация передачи знаний, психологические характеристики учащихся и т.д.

Антрополого-психологическая модель образовательной среды предложена В.И. Слободчиковым. В качестве базового понятия у Слободчикова выступает совместная деятельность субъектов образовательного процесса. Основными параметрами образовательной среды он считает её насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ её организации). В зависимости от типа связей и отношений, структурирующих данную образовательную среду, автор выделяет три принципа её организации: единообразие, разнообразие и вариативность. Образовательная среда представляет собой не данность совокупности влияний и условий (как это представлено у Ясвина), а динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося.

Психодидактическая модель образовательной среды школы В.П. Лебедевой, В.А. Орлова и В.А. Ясвина построена в соответствии с познавательными интересами учащихся, с учётом возможностей педагогического коллектива, структуры региональной образовательной системы, традиций и особенностей социокультурной среды. В этой модели понятие «образовательная среда» ограничено рамками образовательного учреждения.

Экопсихологический подход к разработке модели образовательной среды предложен психологом В.И. Пановым. Исходным основанием его модели служит представление о том, что психическое развитие человека в ходе обучения следует рассматривать в контексте системы «человек — окружающая среда». Под образовательной средой он понимает систему



педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия ещё не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся. Панов выделяет следующие структурные компоненты образовательной среды: деятельностный (технологический), коммуникативный и пространственно-предметный. «Деятельностный компонент» представляет собой «пространство» различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития учащихся. «Коммуникативный компонент» – это пространство межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме и способов взаимодействия учащегося с данной образовательной средой и другими её субъектами. Пространственно-предметный компонент — пространственно-предметные средства, обеспечивающие возможность требуемых пространственных действий и поведения субъектов образовательной среды.

### Модификации образовательных сред

Понятие "учебная среда" ещё более конкретизирует понятие "образовательная среда». Говоря об учебных средах (или средах обучения), исследователи имеют в виду взаимосвязанные процессы учения и преподавания. В образовательной среде может существовать множество учебных сред, однако, в отличие от образовательной среды, которая может возникать как организованно, так и стихийно, учебные среды всегда специально организованы. Под учебной средой понимается взаимосвязь конкретных материальных, коммуникационных и социальных условий, обеспечивающих процессы преподавания и учения. Среда обучения - это специально организованная среда, направленная на приобретение учащимся определённых знаний, умений и навыков, в которой цели,

содержание, методы и организационные формы обучения становятся подвижными и доступными для изменения в рамках конкретного учебного заведения. Это внешняя организующая сила и вещественный антураж для разворачивания процессов обучения и развития. О.П. Околелов говорит о педагогической среде обучения – генерируемом индивидуумами-участниками процесса обучения системном образовании, пронизанном специфическими, характерными именно для этого образования, взаимодействиями. А. А. Калмыков и Л. А. Хачатуров описывают виртуальные образовательные среды. Под виртуальной образовательной средой понимается среда, которая способствует творческому постижению Себя - Нового, то есть личность, находящуюся в процессе образовательного становления, осваивающую как новые знания, так и новые степени свободы". Ряд исследователей различают интегрированные и распределённые образовательные среды.

Развитие и функционирование образовательной среды закономерно зависит от особенностей культурно-исторического контекста. Образовательная среда — часть культуры. Изменения в культуре приводят к изменениям образовательной среды, а изменения в образовании влияют на течение общекультурных процессов.

Особенности современной образовательной среды:

- интенсивное развитие средств коммуникации;
- стирание экономических границ;
- новое соотношение рабочего времени и досуга;
- изменения в характере труда;
- женское лидерство;

- культурный национализм;
- поляризация общества;
- старение населения.

Педагог как один из субъектов той или иной образовательной среды, безусловно, находится под её влиянием, а накопив опыт практической деятельности, начинает учитывать и использовать её особенности в педагогических целях.

### ***Вопросы и задания для самостоятельной работы и к практическим занятиям***

1. Спроектируйте модель взаимоотношений педагога и школьников в различных образовательных средах (детского дома, общеобразовательной школы крупного города, общеобразовательной школы в селе, частной школы-пансионата).
2. Сравните образовательные среды школ С.Френе, Р.Штейнера, колонии А.С.Макаренко.
3. Что даёт понятие «образовательная среда» практической педагогике?
4. Назовите наиболее известные в российской педагогике модели образовательных сред.

### ***Литература для самостоятельного изучения***

#### Образовательная среда

1. Алисов, Е.А. Проектирование образовательной среды на основе сенсорно-экологического подхода / Е.А. Алисов //Педагогическое образование и наука. - 2008. - №11. - С.92-97.

2. Белозерцев, Е. Культурно-образовательная среда малого города: методологическая неизбежность и опыт исследования / Е. Белозерцев // Соискатель-педагог. - 2008. - №4. - С.19-21.
3. Борис, Н. Комплекс возможностей образовательной среды / Н. Борис // Директор школы. - 2007. - №5. - С.60-64.
4. Гончаров, В. Проектирование образовательной среды урока / В. Гончаров // Школьное планирование. - 2009. - №1. - С.47-52
5. Голоднова, Л. В. Образовательная среда школы как фактор социальной адаптации школьников средствами инновационных и исследовательских проектов / Л.В. Голоднова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2009. - №4. - С.31-33.
6. Дементьева, Т.Н. Преобразование внутренней и внешней среды школы / Т.Н. Дементьева // Научно-методический журнал ЗДВ. - 2008. - №4.- С.138-142.
7. Иванов, Д.И. Образовательная или развивающая среда/ Д.И. Зеер // Биб-ка журнала «Директор школы». – 2007. - №6. - С.48-49.
8. Калачихина, О.Д. Создание лично-ориентированной образовательной среды на основе учебно-исследовательской деятельности учащихся / О.Д. Калачихина // Исследовательская работа школьников. – 2007. - №1. - С. 85-91.
9. Лернер, П.С. Проектирование образовательной среды по формированию профориентационно значимых компетентностей учащихся / П.С. Лернер // Школьные технологии.- 2007. - №3. -С.86-92.
10. Николаева, Н.И. Оценка влияния образовательной среды / Н.И. Николаева // ОБЖ. Основы безопасности жизни. - 2009. - №10.-С.45-49.
11. Новолодская, Е.Г. Основные аспекты организации креативной образовательной среды / Е.Г. Новолодская // Начальная школа плюс до и после. – 2008. - №4. - С.3-7.

- 12.Панов, В.И. Образовательная среда и мотивация учащихся в учреждении дополнительного образования / В.М. Панов, Ш.Р. Хисамбеев // Вестник практической психологии образования. - 2007. - №2. - С. 23-29.
- 13.Парамонов, А. Уклад хозяйствования как среда воспитания / А. Парамонов // Воспитательная работа в школе. - 2009. - №4. - С.61-65.
- 14.Резванова, Э.Н. Организационно-педагогические условия формирования образовательной среды села / Э.Н. Резванов // Директор сельской школы. - 2008. - №2. - С. 54-63.
- 15.Чернобай, Е.В. Подготовка учителя к совершенствованию профессиональной деятельности в условиях новой информационно-коммуникационной образовательной среды / Е.В. Чернобай // Педагогика. - 2009. - №7. - С.78-82.
- 16.Ясвин, В. Школьная «матрешка» под учительским «зонтиком» / В. Ясвин //Директор школы.-2010.-№1.- С.31-37.

#### Образовательное пространство

1. Александрова, Е. Образовательное пространство: на перекрестке субкультур детей и взрослых/ Е.Александрова // Воспитательная работа в школе.-2009.-№7.-С.25-30.
2. Гатальский, В.Д. Культурно-образовательное пространство как социально-педагогическая система / В.Д. Гатальский // Педагогика.- 2009. - №3. - С.52-57.
3. Зеер, Э.Ф. Образовательная среда колледжа как фактор формирования развивающего профессионально-образовательного пространства / Э.Ф. Зеер, И.В. Мешкова // Мир психологии. - 2007. - №3. - С. 105-110.

4. Шабалин, Ю. Образовательное пространство региона как предмет междисциплинарного исследования / Ю. Шабалин // Соискатель-педагог. - 2008. - №4. - С.61-63.

## **Тема VII Самообразование учителя**

### ***Минимум теоретического материала, необходимый для усвоения темы***

#### Трактовка феномена самообразования в теории педагогики

В XXI веке сложилась ситуация, в которой самообразование приобретает большое значение как для общества в целом, так и для личности и отдельных социальных групп. Самообразование превращается в один из доминантных элементов образа жизни ряда социальных групп. От профессионала требуется не только умение пользоваться приобретёнными знаниями, но и возможность самостоятельно приобретать новые знания и умения. Личностно-профессиональный рост и самосовершенствование — условие успешной деятельности представителей любой профессии.

Разнообразные трактовки понятия «самообразование» отражены в работах многих педагогов-теоретиков: творческое бессистемное чтение (Н.А. Рубакин, 1913), систематическая и целенаправленная познавательная деятельность личности, обусловленная общественными и личными потребностями, непрерывное продолжение общего и профессионального образования (А.Я Айзенберг, 1981), самостоятельный направленный поиск в целях удовлетворения повышенного, устойчивого интереса к познанию (Г.С. Закиров, 1967), процесс самостоятельного приобретения знаний (Н.Ф.

Голованова, 1983), познавательная деятельность, осуществляемая в соответствии с внутренними побуждениями (Н.Д. Хмель, Н.Д. Иванова, 1971), целеустремлённая, внутренне мотивированная познавательная деятельность (М.Г. Кузьмина, 1976), форма познавательной деятельности (Б.Ф. Райский и М.Н. Скаткин, 1983), высшая форма познавательной активности, осуществляемая по инициативе самой личности (Б.Ф. Райский, 1973), вид обучения, где цели, содержание, условия и средства определяет сам субъект (В. Оконь, 1990).

Исследователи Г.Н. Сериков и Ю.Е. Калугин дают комплексное определение самообразования как средства поиска и усвоения социального опыта, с помощью которого человек может осуществлять собственное воспитание, образование, развитие и профессиональную подготовку в соответствии с поставленными задачами, некоторую природную данность человеку, которая является средством, способом, процессом переработки и сохранения личного и социального опыта» и «специфическая данность, заключающаяся в приобретении личного опыта посредством самостоятельного усвоения и присвоения человеком знаний и умений из различных источников (Ю.Е. Калугин, 2000, 2004).

Самообразование – это процесс, направленный на самостоятельное приобретение знаний, умений и навыков, на саморазвитие и самосовершенствование, специально организованная, самостоятельная, систематическая, познавательная деятельность, направленная на удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышение квалификации. В основе самообразовательной деятельности лежит стремление человека устранить противоречия между предъявляемыми к нему обществом и самим собой требованиями и уровнем соответствия этим требованиям.

## Самообразование в различные исторические эпохи

### Доиндустриальное общество

В доиндустриальных обществах самообразование реализовывалось в контексте межличностных отношений. Оно было органично включено в процесс жизнедеятельности общности, сопутствовало всем видам деятельности человека, но было узко востребовано лишь как форма самостоятельного "закрепления" стереотипов поведения, соответствующих строго фиксированной социальной роли личности. Общность "образовывала" человека через труд и обычаи. Со временем подражательное образование и "закрепляющее" самообразование стали дополняться стремлением к осознанному получению и передаче знания. Поскольку человек не отделял себя от общности, которая была условием его существования и жёстко детерминировала его сознание и деятельность, самообразование того периода можно охарактеризовать как социоцентрическое, его социальный смысл заключался в том, что оно являлось средством социокультурной интеграции, имело коммуникативный (межличностный) способ реализации и носило интегративные социальные цели. По мере разделения умственного и физического труда самообразование выделяется в самостоятельный вид деятельности. В эпоху античности самообразование базировалось на рациональных основах, его целью было формирование личности, ориентированной на решение проблем внешнего мира. В "Государстве" Платона реализуется идея образовательного процесса как способа сохранения целостности общества и служения ему, в трудах Аристотеля - как условия формирования самостоятельной личности. Самообразовательные стратегии разных слоев общества были весьма различны. Рядовые члены общества ориентировались



на подчинение общественным интересам, аристократы видели в самообразовании вид свободной интеллектуальной самодеятельности.

Религиозная образовательная и самообразовательная деятельность в доиндустриальную эпоху являлась самой влиятельной формой саморегуляции знания. Религиозный тип самообразования, обращённого внутрь человека и направленного на прояснение и истолкование уже данной людям божественной истины, формировал специфическую сферу знания и внутреннего опыта, лишь опосредованно влияющую на социальную активность личности через символные ценностно-нормативные ориентиры. В античном и средневековом мире самообразование развивалось в русле коммуникативной активности. Приобщение к книжной культуре как ведущее средство самообразования возникает позже, реализуясь в полной мере лишь в индустриальном обществе. Углубление дифференциации духовной жизни в эпоху Возрождения, зарождение идей гуманизма стали основой для начала реализации идеи всеобщего обучения. Формирование высокого статуса образованности в обществе повысило статус самообразования. Развитие теоретического знания и формирование предбуржуазной трудовой идеологии дифференцировали самообразование в зависимости от характера труда и вида деятельности. Способы самообразования завершающего периода доиндустриального общества чрезвычайно многообразны.

### Самообразование в индустриальном обществе

В индустриальную эпоху самообразование превращается в самостоятельный вид деятельности, имеющий массовый характер. Развитие образования и формирование национальных культур, дифференциация духовной жизни общества, усложнение систем коммуникации, появление

СМИ стали факторами развития самообразования. Рост промышленного производства, высокая степень разделения труда, углубление социальной дифференциации социальных отношений на основе профессиональных, имущественных связей стали социально-экономической базой самообразования. Процессы модернизации приводят к его дробности, совмещению традиционных, современных и переходных элементов. В рамках одной профессиональной сферы могут одновременно сосуществовать как современные, так и традиционные стратегии самостоятельного воспроизводства профессионального знания, различающиеся потребностно-мотивационными, ценностно-нормативными и целевыми характеристиками.

Современная технократическая парадигма образования трансформирует самообразовательные стратегии, придавая им выраженную прагматическую направленность. Изменяется социальная роль самообразования, образованность как его результат теперь напрямую связывается с практическим применением знаний в профессиональной сфере. В индустриальном обществе происходит усложнение знания, средств и способов его передачи. Возникают новые требования к самообразовательной активности. Индивидуальные самообразовательные стратегии становятся весьма многообразными, дифференцированными и специализированными по половозрастным, социокультурным, духовным, статусным, социально-экономическим, профессиональным, квалификационным и иным характеристикам. Итогом самообразования становится конкурентоспособность его субъекта. Личность ориентируется на эталонные знания и нормы и рационально выстраивает процесс самообразования.

## Структурно-функциональные компоненты процесса профессионального самообразования

Основными принципами самообразования являются непрерывность, целенаправленность, интегративность, единство общей и профессиональной культуры, взаимосвязь и преемственность, доступность, опережающий характер, перманентность развития от низкой ступени к высшей, вариативность.

Мотивы, побуждающие учителя к самообразованию:

- желание творчества. Готовясь к уроку, выступлению, родительскому собранию, классному часу, общешкольному мероприятию учителя ведёт поиск и анализ новой информации, производит её интерпретацию.
- развитие базовой для предмета науки, педагогики, психологии;
- изменения в жизни общества;
- конкуренция;
- материальное стимулирование (квалификационная категория учителя, премии, надбавки, звания и награды).

Цели самообразовательной деятельности:

- систематические знания;
- дополнительные знания;
- удовлетворение познавательной потребности и интересов;
- лично и/или общественно-значимые интересы;
- повышение профессионального уровня;
- формирование специальных умений.

Функции профессионального самообразования:

- экстенсивная – накопление, приобретение новых знаний;
- ориентировочная – определение себя в культуре и своего места в обществе;
- компенсаторная – преодоление недостатков школьного обучения, ликвидация «белых пятен» в своём образовании;
- саморазвития – совершенствование своего сознания, памяти, мышления, творческих качеств;
- методологическая – преодоление профессиональной узости;
- коммуникативная – установление связей между науками, профессиями, сословиями, возрастами;
- психологическая – сохранение полноты бытия, чувства причастности к интеллектуальному движению человечества;
- геронтологическая – поддержание связей с миром и через них – жизнеспособности организма.

Виды самообразовательной деятельности.

Фоновое общеобразовательное самообразование не требует специальной организации и планирования. Это - самостоятельная познавательная деятельность – чтение художественной литературы и периодических изданий, посещение кино, театров, музеев, выставок, лекториев, всевозможных курсов. Фоновое педагогическое

самообразование - просмотр и чтение педагогической периодики и книг по педагогике, психологии, методикам, создание личной библиотеки, накопление и классификация различных материалов для использования в учебной работе.

Перспективное профессиональное самообразование – работа над определённой предметной или психолого-педагогической, методической проблемой.

Актуальное педагогическое самообразование - работа над отдельными, существенными, но частными затруднениями в своей деятельности.

Направления самообразования учителя:

- Профессиональное (предмет преподавания);
- психолого-педагогическое (ориентированное на учеников и родителей);
- психологическое (имидж, общение, искусство влияния, лидерские качества и др.);
- методическое (педагогические технологии, формы, методы и приемы обучения).

Источники самообразования:

- Литература (методическая, научно-популярная, публицистическая, художественная и др.);
- Интернет-ресурсы;

- Видео, аудио информация;
- Курсы, семинары и конференции;
- Мастер-классы;
- Мероприятия по обмену опытом.

Виды деятельности, составляющие процесс самообразования:

- Чтение методической, педагогической и предметной литературы
- Обзор в Интернете информации по преподаваемому предмету, педагогике, психологии, педагогических технологий
- Решение задач, упражнений, тестов, заданий по своему предмету повышенной сложности, или нестандартной формы
- Посещение семинаров, тренингов, конференций, уроков коллег
- Дискуссии, совещания, обмен опытом с коллегами
- Изучение современных психологических методик в процессе интерактивных тренингов
- Систематическое прохождение курсов повышения квалификации
- Проведение открытых уроков для анализа со стороны коллег
- Посещение выставок и экскурсии по предмету
- Общение с коллегами в школе, районе, городе и в Интернете.

Результат самообразования:

- повышение качества преподавания:
- разработанные методические пособия, статьи, учебники, программы, сценарии, исследования;
- разработка новых форм, методов и приемов обучения;
- доклады, выступления;
- разработка дидактических материалов, тестов, методических рекомендаций.

Самообразование педагога будет продуктивным, если:

- Педагог владеет способами самопознания и самоанализа педагогического опыта. Учитель понимает как позитивные, так и негативные моменты своей профессиональной деятельности, признает свое несовершенство, а следовательно, является открытым для изменений;
- Педагог обладает развитой способностью к рефлексии. При анализе педагогической деятельности возникает необходимость получения теоретических знаний, необходимость овладения диагностикой — самодиагностикой и диагностикой учащихся, необходимость приобретения практических умений анализа педагогического опыта;
- Программа профессионального развития учителя включает в себя возможность исследовательской, поисковой деятельности;
- Педагог обладает готовностью к педагогическому творчеству;
- Осуществляется взаимосвязь личностного и профессионального развития;

## Организация процесса самообразования в школе

Вначале учебного года все учителя выбирают тему самообразовательной работы и фиксируют её в планах методического объединения. Примеры тем:

- Система блочного тестирования на уроках математики
- Работа с одарёнными детьми
- Интегрированные уроки литературы
- Нестандартные лабораторные работы и демонстрационные опыты на уроках физики
- Разработка комплекса самостоятельных и контрольных работ по истории
- Игровые моменты на уроках математики
- Развитие культуры речи на уроках литературы
- Интерактивные методики в начальной школе
- Использование системы опорного конспектирования на уроках химии
- Разработка комплекта дидактики и наглядности для уроков геометрии по теме «Объёмные тела»
- Задачи практического содержания на уроках математики в 5-6 классах
- Формирование исторического мышления на уроках истории в старших классах

Алгоритм работы педагога над индивидуальной научно-методической темой (проблемой)



1. Выбор темы (проблемы):

- ознакомление с литературой;
- ознакомление с нормативно-правовыми документами;
- изучение педагогического опыта по проблеме исследования.

2. Детальное ознакомление с проблемой посредством литературных источников:

- составление банка литературных источников;

3. Уточнение темы и разработка предварительного варианта плана индивидуальной научно-методической работы:

- обоснование выбора темы;
- формулировка актуальности и новизны темы;
- выбор адекватных методов и средств поисковой деятельности;
- формулировка цели и задач работы;
- разработка календарного плана индивидуальной работы.

4. Анализ и оценка результатов индивидуального опыта работы над научно-методической темой (проблемой), формулировка выводов и предложений.

Использование информационно-компьютерных технологий в самообразовании

Интернет – универсальный источник педагогической, методической и научной информации. Средства коммуникации Интернет позволяют

обмениваться опытом, учиться, советоваться с коллегами. Обсуждение на форумах, конференциях Интернета знакомит с кругом лиц, работающих над аналогичными проблемами. Программное обеспечение компьютера позволяет вести учительскую документацию. Компьютер является универсальным хранилищем информационных материалов в виде электронных папок, библиотек.

Метод электронного «портфолио» помогает систематизировать опыт педагога, результаты работы по самообразованию, определить направления его развития, облегчить консультирование его со стороны более квалифицированных коллег, а также объективную оценить его профессиональный уровень. Портфолио представляет собой:

- набор документов, фиксирующих профессиональное развитие (дипломы, сертификаты, справки, грамоты, характеристики, рекомендации и т.п.);
- методический «портфель» - описание используемых методов работы с анализом их эффективности, наиболее удачные методические разработки, примеры творческих работ детей;
- результаты аттестаций и иных видов оценки работы учителя.

Портфолио может оказать помощь в карьере учителя, если он претендует на более высокую должность, разряд оплаты, аттестационную категорию, административную работу. В портфолио можно поместить небольшое эссе, в котором полно и точно сформулированы взгляды педагога на профессию, на процессы обучения и воспитания. Эссе можно дополнить видеозаписями фрагментов уроков, воспитательных мероприятий, сопроводить их небольшим комментарием.

## ***Вопросы и задания для самостоятельной работы и к практическим занятиям***

1. Охарактеризуйте основные теоретические подходы к феномену самообразования.
2. Назовите особенности самообразовательной деятельности человека в различные исторические эпохи.
3. Назовите способы и средства самообразовательной деятельности.
4. В чем сущность профессионального самообразования?
5. Какие источники самообразования вы считаете наиболее значимыми на этапе обучения в вузе? Почему?

### ***Литература для самостоятельного изучения***

Айзенберг А.Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы: Учеб. пособие для вузов. М., 1986.

Андреев В. Н. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1. - Казань, 1996.

Вульфов Б.З. Профессиональная карьера учителя // Мир образования. - 1996. - № 1.

Елканов С.В. Профессиональное самовоспитание учителя: Кн. для учителя. – М., 1986.

Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Самообразование как социологическая проблема // Социологические исследования. 1997. № 10.

Калугин Ю.Е. Основы педагогики профессионального дополнительного образования и профессионального самообразования. – Челябинск Южно-Уральский государственный университет, 2004.

Калугин Ю.Е. Самообразование, формирование готовности к профессиональному самообразованию. – Челябинск: Южно-Уральский государственный университет, 2000.

Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога. - М., 1994

Рубакин Н.А. Письма к читателям о самообразовании. – СПб., 1913.

## **Тема VIII Особенности самопознания и саморазвития педагога**

### ***Минимум теоретического материала, необходимый для усвоения темы***

#### **Характеристика профессионального самосознания педагога**

Профессиональное самосознание — это осознание себя, своих особенностей, проявляющихся в профессиональной деятельности. Профессиональное самосознание имеет как общие черты с самосознанием в целом, так и свою специфику. Профессиональное самосознание включает в свою структуру самопознание, эмоционально-ценностное отношение, самооценивание, саморегулирование и самоконтроль, его объекты: профессионально-педагогическая направленность; педагогические способности; специальные знания и умения; уровень собственной активности; педагогический стиль деятельности.

Составляющие профессионального самосознания учителя:

- осознание норм, правил, модели своей профессии как эталонов;
- сравнение себя с неким профессионалом средней квалификации, как абстрактным, так и реальным;

- оценивание себя как профессионала со стороны окружающих (учеников, коллег, руководства);

- самооценивание.

В структуре профессиональной самооценки выделяют операционально-деятельностный и личностный аспекты. Операционально-деятельностный аспект самооценки учителя связан с оценкой себя как субъекта деятельности и выражается в оценке своего профессионально-педагогического уровня. Личностный аспект профессиональной самооценки учителя выражается в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образа "Я-профессионального". Самооценка по этим двум аспектам не обязательно согласованна. Дискордантность (рассогласование) самооценки по операционально-деятельностному и личностному аспектам влияет на профессиональную адаптацию, профессиональную успешность и профессиональное развитие.

В структуре профессиональной самооценки выделяют также самооценку результата и самооценку потенциала. Самооценка результата связана с оценкой достигнутого и отражает удовлетворённость/неудовлетворённость достижениями. Самооценка потенциала связана с оценкой своих профессиональных возможностей и отражает веру в себя и уверенность в своих силах. Низкая самооценка результата не обязательно говорит о "комплексе профессиональной неполноценности". Напротив, низкая самооценка результата в сочетании с высокой самооценкой потенциала является фактором профессионального саморазвития. Указанный самооценочный паттерн лежит в основе позитивной мотивации саморазвития и коррелирует с социальным и профессиональным успехом личности.

Различают оценки сегодняшних возможностей (актуальная самооценка), вчерашних (ретроспективная самооценка), будущих достижений (идеальная самооценка) и со стороны других (рефлексивная самооценка). Если актуальная оценка выше ретроспективной, а идеальная выше актуальной, то это говорит о росте профессионального самосознания. Оптимальной структурой самооценки считается та, в которой существуют минимальные различия между ретроспективной и актуальной, актуальной и идеальной самооценками. Положительное оценивание учителем самого себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив, создание позитивной Я-концепции повышают уверенность в себе, удовлетворённость своей профессией, эффективность педагогического труда. На основе самооценки формируется «Я-концепция» педагога, которая влияет на развитие Я-концепции учащихся.

Р. Бернс отмечает, что наличие у учителя позитивной Я-концепции благотворно сказывается не только на его поведении в классе, но и на успеваемости учащихся. Учителя, обладающие низкими самооценками, нередко проявляют неприязнь к детям, которые чем-либо отличаются от всех остальных учащихся. Если доминантным психологическим состоянием учителя является чувство незащищённости, то у него повышается тревожность, подозрительность в отношениях не только с учащимися, но и с их родителями, коллегами. Учитель, испытывающий чувство незащищённости, как указывает Р. Бернс, нередко идентифицируется с авторитарными ролями, что влечёт за собой чрезмерную жёсткость и властность в поведении, желание любой ценой утвердиться в глазах своих учеников. У учителей с заниженной самооценкой были выявлены установки с негативным потенциалом, способным оказать на личность школьника пагубное влияние:

- отрицательно реагировать на тех учащихся, которые тебя не любят;
- использовать любые возможности, создавая для учащихся трудности, так как они не дают ученикам расслабляться;
- по возможности строить учебную деятельность на основе конкурентной борьбы;
- стимулировать учащихся к учёбе, вызывая у них чувство вины за свои промахи;
- стремиться к установлению жёсткой дисциплины;
- увеличивать степень наказания учащегося пропорционально его вине.

Р. Бернс делает вывод: «Тот, кто берет на себя обязанность учить детей, должен чувствовать себя уверенно. Вряд ли можно понимать других, а тем более пытаться помочь им, если не стремиться понять и самого себя. Индивид, обладающий низкой самооценкой, воспринимает других сквозь призму собственных тревог, страхов и неудовлетворённых потребностей. Высокая самооценка и уверенность в себе предоставляют человеку возможность преодолеть желание самоутвердиться, демонстрируя свою власть или важность своей персоны, и сделать ориентиром своей деятельности потребности других». Перечень вопросов, которые рекомендует Р. Бернс для углубления самопонимания и осознания своей Я-концепции:

1. Считаю ли я себя завершённой, полностью сформировавшейся личностью, или у меня есть резервы внутреннего роста и развития?
2. Достаточно ли я уверен в себе?

3. Способен ли я терпимо воспринимать различные точки зрения? Достаточно ли у меня интеллектуальной гибкости, чтобы избегать догматизма и не утверждать, скажем, что: есть только один метод решения подобной задачи; только один учебник, где данная тема изложена правильно; только один способ научиться чему-то и т.д.?

4. Способен ли я принимать в свой адрес критику, необходимую для моего личностного и профессионального развития? Могу ли я открыто обсуждать с другими свои личные и профессиональные проблемы?

5. Знаю ли я в действительности: как мои ученики воспринимают мир? Каким учителем я им кажусь? Могу ли я взглянуть на себя их глазами?

6. Нравятся ли мне тесные контакты с учениками или я предпочитаю безличное, отчуждённое общение с ними? Что для меня важнее — содержание учебного предмета или потребности и особенности восприятия учащихся?

7. Стараюсь ли я установить причину затруднений, которые возникают перед ребёнком в учёбе, или я всегда готов отнести их на счёт его неспособности? Пытаюсь ли я изменить характер учебных занятий отстающих учеников, чтобы дать им почувствовать успех, понимание, уверенность в себе? Верю ли я в необходимость учитывать индивидуальные различия развития детей? Построены ли мои уроки таким образом, чтобы каждый учащийся мог продемонстрировать свои возможности?

8. Побуждает ли мой стиль преподавания любовь к учёбе и интерес к «моему» предмету у школьников?

В отечественной психологии Л. М. Митиной были изучены учителя с низким и высоким уровнями профессионального самосознания. Было отмечено, что низкий уровень развития профессионального самосознания



учителя характеризуется осознанием и самооценкой лишь отдельных его свойств и качеств, которые складываются в недостаточно устойчивый образ, определяющий, как правило, неконструктивное поведение и педагогическое взаимодействие. Высокий же уровень определяется тем, что образ Я учителя вписывается в общую систему его ценностных ориентации, связанных с сознанием целей своей профессиональной деятельности и средств, необходимых для их конструктивного достижения.

### Особенности профессионального самопознания педагога

Профессиональное самопознание актуализируется под влиянием определённых мотивов. Во-первых, профессиональное самопознание побуждается интересом к себе, стремлением разобраться в своих качествах как профессионала, расширить знания о собственной личности. Во-вторых, необходимость в самопознании возникает, когда педагог обнаруживает дисбаланс между своим трудом и его результатами. Например, плохая успеваемость учащихся заставляет учителя задуматься о том, что в его поведении, методике преподавания приводит к неудовлетворительным результатам или конфликтам с детьми, коллегами, администрацией. Изучение себя даёт возможность педагогу устранить недостатки в деятельности, поведении, взаимодействии, восстановить равновесие между собой и окружающими, ликвидировать отрицательные эмоциональные переживания, сопутствующие дисбалансу. В-третьих, самопознание активизируется в результате замечаний в адрес педагога со стороны администрации, коллег, родителей и учеников. В-четвертых, в качестве стимулов самопознания могут выступать мотивы профессионального саморазвития.

Мотивация поведения и деятельности педагога определяется типом его центрации. Понятие «педагогическая центрация» характеризуется тем, какую сферу своего профессионального труда педагог выделяет в качестве основной. Психолог А. Б. Орлов выделяет семь педагогических центраций:

- на интересах своего Я;
- на интересах руководства;
- на интересах коллег;
- на интересах и запросах родителей;
- на требованиях технологии обучения и воспитания;
- на интересах и потребностях учащихся;
- на интересах своей сущности и сущности других людей.

#### Способы профессионального самопознания.

Анализ собственной деятельности — ведущее средство, которое педагог применяет оценивая свои достижения и недостатки, эмоциональное состояние, уровень своей уверенности и многое другое. Сравнение себя с некоторой нормативной моделью педагога или с конкретными людьми. У любого педагога с течением времени формируется некий норматив воспитателя, учителя, преподавателя и т. п. Этот образ может выступать в виде абстрактного или конкретного лица. Если в ходе сравнения делаются выводы в пользу близости своей личности нормативу, то педагог испытывает чувство удовлетворения, у него повышаются самоуважение и уровень самопринятия. В противном случае актуализируются две тенденции: либо снижение самоуважения, возрастание неудовлетворенности, которые не

сопровождаются стремлением к совершенствованию, либо на фоне принятия себя развиваются мотивы профессионального самовоспитания. Возможны разные варианты реагирования на результаты сравнения: если личность оценивает себя выше других, подкрепляет эту оценку реальными результатами труда, она испытывает удовлетворенность, высокий уровень самоуважения и самопринятия, если такое сравнение не в ее пользу, то педагог испытывает зависть, пытается утвердиться любыми способами, используя механизмы обмана, манипулирования и власти, но ничего не меняя в себе.

Оценка личности педагога и его деятельности другими людьми. Педагогическая деятельность, как никакая другая, подвержена интенсивной оценочной деятельности. Педагоги дают открытые уроки, их занятия с детьми посещает администрация, проводятся различного рода проверки и т. п. Кроме того, воспитатели, учителя получают постоянную обратную связь от детей в виде реакций интереса, увлечённости, результативности, организованности. Определённую информацию о себе, своём поведении даёт общение с родителями.

Этапы самосовершенствования педагога:

- самоанализ собственной личности, деятельности и общения В ходе самопознания проясняется представление о себе, о своих сильных и слабых сторонах личности, срабатывают механизмы самопринятия личности. В зависимости от того, принимает себя личность или нет (принимает или не принимает отдельные качества личности), будет зависеть выбор стратегий самосовершенствования;
- формирование идеального образа Я осуществляется посредством механизмов самопрогнозирования; сам этот образ может быть более или

менее обобщённым или конкретизированным, удалённым или приближенным во времени и т.п.;

- формулирование программы саморазвития (определяется порядок и последовательность действий по самосовершенствованию, время, условия, прогнозируются результаты, способы и приёмы самовоспитания и самообразования);

- реализация программы;

- контроль и оценка эффективности проведённой работы с внесением коррективов в дальнейшую работу по своему профессиональному развитию.

Самоактуализация — это высший уровень саморазвития, который начинается с момента самосовершенствования и самоутверждения (в его позитивных формах). Это происходит тогда, когда личность приобретает чувство полной идентичности со своей профессиональной деятельностью, социальным окружением.

Психолог Л. М. Митина выделяет две модели профессионального саморазвития учителя: адаптационную и профессионального развития.

Адаптационная модель реализует общую жизненную стратегию, когда жизнь не выходит за пределы непосредственных связей. Человек находится как бы внутри самой жизни. Всякое его отношение — это отношение к отдельным явлениям действительности, а не к жизни в целом. Здесь функционирует внешняя рефлексия. Основное влияние на поведение учителя оказывают внешние обстоятельства и требования, поэтому его саморазвитие идет по пути приспособления к этим требованиям и проходит следующие стадии:

- профессиональной адаптации (требования общества, педагогического коллектива вступают в противоречие с уже сформировавшимися профессиональными знаниями, умениями, личностными особенностями. Пытаясь адаптироваться к профессиональному сообществу, учитель усваивает чужой опыт, нередко проявляя неkritичность. Превалирует стремление удовлетворять требованиям значимой среды);

- профессионального становления (необходимость приспособливаться к требованиям руководства и профессионального сообщества вступает в противоречие с индивидуальным стилем деятельности и общения, профессиональными познаниями, собственными приёмами и «техниками»);

- профессиональной стагнации (учитель приспособил свои индивидуальные особенности и возможности к требованиям профессиональной среды и существует за счёт достижений прошлого, эксплуатации стереотипов, канонизации собственного опыта).

Модель профессионального развития характеризуется проявлениями внутренней рефлексии, которая как бы приостанавливает поток жизни и выводит человека за его пределы, проясняет как ценности жизни, так и самого человека. При такой стратегии существуют три уровня самосознания, выделяемые по критерию полноты осознания себя самого и собственных мотивов жизнедеятельности: 1) соотнесение знаний о себе происходит в рамках сопоставления Я и Другого человека; 2) в рамках сопоставления Я и Я; 3) в рамках Я и Высшее Я (Идеальное Я, Творческое Я). Саморазвитие выступает как непрерывный процесс самопроектирования личности учителя, тесно связанного с уровнями развития самосознания. Его три стадии:

- самоопределение — соотнесение знаний о себе происходит в рамках сопоставления Я и Другого (учителя, ученика, родителя). Сначала определённое качество воспринимается и понимается в другом человеке, а затем переносится на себя и происходит сознательный акт выбора, выявления и утверждения необходимости собственных изменений и преобразований;

- самовыражение Соотнесение знаний о себе происходит в системе Я и Я. Учитель оперирует уже готовыми знаниями о себе. На этой стадии он соотносит своё поведение с той мотивацией, которую реализует. Оцениваются и сами мотивы с точки зрения общественных и внутренних требований. Главный мотив — стремление учителя к более полному проявлению своих возможностей;

- самореализация — соотнесение знаний о себе происходит в рамках Я и Высшее Я (Идеальное Я, Творческое Я). На этой стадии формируется жизненная философия учителя, осознаются смысл жизни, своя общественная ценность. Расширение рамок осознания самого себя, своего места в жизни вступает в противоречие с возможностью реализовать себя в профессиональной деятельности. Осознавая односторонность своего профессионального развития, учитель преодолевает её и тем самым удовлетворяет потребность во всестороннем развитии, т. е. потребность реализовать собственное творческое Я.

В отечественной психологии предпринимаются попытки выделить и описать педагогов в зависимости от соотношения уровня существующего саморазвития и стремления к профессиональному саморазвитию. Так, в исследовании С. М. Рогожниковой педагоги подразделяются на четыре типа в зависимости от соотношения уровня самопринятия личности как важнейшего показателя зрелости профессионального самопознания и

тенденции к самосовершенствованию как референтного показателя саморазвития:

- самоактуализирующийся тип отличают принятие других, уверенность, гибкость, спонтанность поведения, чувствительность, отсутствие стремлений доминировать, подавлять других, открытость, самоуважение, хорошие адаптивные способности, эмоциональная комфортность. Личность такого типа не склонна к уходу от проблем, у неё низкий уровень внутренней конфликтности;

- самодостаточный тип характеризуется более низкими значениями адаптивности, эмоционального комфорта, уверенности, чувствительности, спонтанности поведения, конструктивности во взглядах на собеседника и более высокими показателями внутренней конфликтности, ухода от проблем, открытости и самооценности. Педагог этого типа имеет менее благоприятные личностно-профессиональные особенности, чем учитель первого типа, но более благоприятные, чем представитель третьего и четвертого типов. Самопринятие обеспечивает согласованность всех инстанций личности, порождая удовлетворённость собой. Это хорошо адаптированный тип;

- самоутверждающийся тип — непринятие себя, внутренняя конфликтность порождают стремление к самосовершенствованию, но оно идёт по пути исправления своих промахов и ошибок, борьбы со своими недостатками. Самосовершенствование идёт в большей степени за счёт овладения методикой и технологией деятельности, чем за счёт развития в себе определённых качеств личности;

- внутренне-конфликтный тип имеет неблагоприятное сочетание личностно-профессиональных характеристик по сравнению с другими типами. Не принимая себя, учитель не принимает и детей, в ситуациях педагогического взаимодействия ведёт себя негибко,

поведение неестественное, он не обладает спонтанностью, излишне привержен к стереотипам. Стараясь не задумываться над трудностями, уходит от проблем. Испытывает эмоциональный дискомфорт, не просчитывает варианты возможных действий, не чувствителен к другим, руководствуется в своём поведении ситуацией и решает ситуативные задачи. Отсутствие адекватного самопринятия, нелюбовь к себе в сочетании с отсутствием стремления продвигаться вперед рождает внутренние конфликты, неудовлетворённость жизнью, своим трудом, окружающими, детьми, которые воспринимаются как «плохие», неспособные, враждебно настроенные к педагогу, что и побуждает выплеснуть вовне внутреннюю раздражённость, конфликтность (в виде агрессии), повышенную требовательность. Низкие показатели адаптированности свидетельствуют о том, что педагог находится в ситуации риска и готов перейти в стадию стагнации.

Творческая работа по саморазвитию предполагает:

- осознание готовности к саморазвитию;
- знакомство с основами саморазвития;
- разработку долгосрочной программы самосовершенствования;
- определение своих профессионально-личностных качеств, требующих дальнейшего совершенствования и корректировки и выработку активной позиции по отношению к своей личности, к своей профессиональной деятельности;
- формирование умений работать над собой.



Способы саморазвития: тренинги самопознания, самообразование, педагогическую практику, изучение и обобщение педагогического опыта, педагогическое творчество и научно-поисковая деятельность.

Основные направления профессионального саморазвития педагога:

Первое — формирование умений и качеств, которых у педагога нет, но которые ему необходимы. Это трудная задача, без помощи консультантов её не решить.

Второе — развитие имеющихся положительных умений и качеств, которые можно усилить, если их совершенствовать целенаправленно. Это наиболее лёгкая задача, которую с успехом решают многие педагоги без внешней помощи.

Третье — устранение недостатков и ограничений, снижающих эффективность деятельности учителя и мешающих профессиональному росту. Это весьма трудная задача, для её решения большинству учителей необходима помощь консультантов.

Теоретически наиболее эффективен путь саморазвития, когда педагог работает над собой сразу по трём направлениям. На практике такой путь осуществить невозможно, так как работа в любом из этих направлений является сложной и психологически трудной задачей, для решения которой необходимо овладение навыками саморегуляции и рефлексивного анализа. Примерный перечень вопросов в ходе рефлексии:

- что я думаю о своей работе;
- что я думаю о детях, как я их воспринимаю;
- каковы мои особенности (личностные, эмоциональные, когнитивные) и как они проявляются в работе;

- как я воспринимаю себя в профессии и др.

### Условия профессионального саморазвития педагога

Профессиональное саморазвитие — это не массовое и даже не типичное явление, потому что не все обладают качествами, которые необходимы для целенаправленной работы над собой:

- внутренней мотивацией на профессиональные задачи, достижение высоких результатов в их решении;
- способностью к саморазвитию;
- пониманием содержания и методических основ саморазвития.

Эффективность саморазвития зависит и от внешних факторов:

- организационных и социально-психологических условий профессиональной деятельности, в более широком контексте — от корпоративной культуры учебного заведения;
- доступности для учителя информационных систем, а также подготовленности к работе с ними;
- методического обеспечения условий профессионального развития.

Первым признаком саморазвивающегося педагога является его отношение к работе. Мотивированность на профессиональное развитие, уровень активности профессионального развития определяется структурой мотивов трудовой деятельности педагога. Если в этой структуре внутренние мотивы занимают доминирующие позиции или один из них является ведущим мотивом, то это обеспечивает мотивированность на саморазвитие. Если же ведущим мотивом является один из внешних мотивов и в структуре

мотивации педагога отсутствуют внутренние мотивы, можно говорить об отсутствии мотивированности на профессиональное саморазвитие, самосовершенствование.

Формирование мотивов и изменение структуры мотивации профессиональной деятельности — процесс сложный и длительный. Невозможно сформировать у человека мотивированность на саморазвитие, если её нет в структуре его мотивов.

Развитие педагога происходит благодаря разнообразию видов его деятельности и взаимодействию с другими людьми. Наиболее активно оно происходит тогда, когда разносторонний профессионализм дополняется целенаправленным саморазвитием. Способностями к саморазвитию, так же, как и мотивированностью на него, обладают далеко не все педагоги. Однако в отличие от мотивации способность к саморазвитию можно сформировать и развить. Наличие мотивации и способности к саморазвитию свидетельствует о том, что учитель не нуждается во внешней опеке своего профессионального роста. Он сам способен сделать максимальные усилия для того, чтобы полностью реализовать свой внутренний потенциал профессионального развития и достичь успехов, соответствующих ему.

Необходимо учитывать ещё два важных условия для саморазвития.

Условие 1. Организационная культура в виде сложившихся традиций, норм и ценностных ориентаций может стимулировать и поддерживать инициативу работников в самосовершенствовании, а может, напротив, ее полностью блокировать. Например, к первым относится инновационная культура, а ко вторым — бюрократическая.

Условие 2. Руководители могут быть примером саморазвивающегося новатора, а также примером осторожного консерватора. Доминирующий

стиль руководства образовательным учреждением играет важную роль в этом вопросе. Если он стимулирует участие педагогов в обсуждении проблем учреждения, поддерживает инициативу, демонстрирует заинтересованность в привлечении педагогических работников к решению актуальных проблем, принципиально не отвергает риск и не возражает против критики традиционного порядка, создаётся благоприятная морально-психологическая среда для саморазвития.

Для решения задач саморазвития педагогу важно иметь некоторые ресурсы. Первый из них — время для занятия саморазвитием. Второй ресурс — доступ к информации. Третий ресурс — методическая обеспеченность образовательного процесса, т. е. набор мероприятий, учебно-тренировочных технологий и обучающих программ, которые педагог может использовать для своего профессионального развития. Речь идёт не об обязательных для всех мероприятиях или курсах повышения квалификации, а о программах, которые предлагаются заинтересованным работникам учреждения. Педагог, ориентированный на самосовершенствование, выбирает из предлагаемого набора только то, что считает для себя полезным и необходимым, что соответствует его потребностям и планам профессионального роста.

#### Барьеры саморазвития

Барьеры саморазвития бывают внешними и внутренними, они обусловлены объективными и субъективными факторами.

#### Внешние объективные барьеры:

- низкая заработная плата, педагог работает в силу сложившихся обстоятельств, но если находит высокоплачиваемую работу, то уходит из учебного заведения;

- большая семья, необходимость заботиться о детях и родственниках отнимает много времени;

- большая загруженность на работе;

- плохое здоровье.

Внешние субъективные барьеры:

- в учебном заведении не созданы условия для благоприятного саморазвития педагогов;

- враждебность, зависть и давление со стороны окружения (руководства, коллег), конфликты блокируют стремление личности к саморазвитию;

Внутренние объективные барьеры:

- отсутствие способностей к саморазвитию, приверженность к шаблонам и стереотипам;

- отсутствие мотивов и потребностей саморазвития;

- неразвитость психологических механизмов самопознания и саморазвития:

- слабое владение «технологиями» саморазвития и самовоспитания.

Внутренние субъективные барьеры:

- собственная инертность, лень, неспособность и нежелание мобилизовать себя личностный рост;

- разочарование в профессии;

- самоуверенность;

- отрицательное отношение к инновациям.

### ***Вопросы и задания для самостоятельной работы и к практическим занятиям***

Напишите микросочинение на тему "Почему я выбрал(а) педагогическую профессию?".

Почему профессионально ориентированная деятельность является ведущим условием развития личности учителя?

В чем сущность профессионального самообразования учителя?

Что такое самооценка и какова её роль в профессиональном саморазвитии учителя?

Назовите факторы, стимулирующие процесс профессионального самосовершенствования учителя.

Каковы этапы профессионального саморазвития педагога?

Назовите способы профессионального саморазвития.

Составьте программу профессионального саморазвития.

Напишите реферат на тему "Социально-психологические условия саморазвития учителя".

### ***Литература для самостоятельного изучения***

Андриади И.П. Авторитет и процесс его становления. – М., 1997.

Багмет К.В. и др. Конфликт в педагогической деятельности. – М., 1998.

Бернс Р. Развитие "Я-концепции" и воспитание. — М., 1986.

Вершловский С.Г. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / М.: Сентябрь, 2002.

Григорович Л.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. — М.: Гардарики, 2003.

Ершова А.П., Букатов В.М. Режиссура урока, общения и поведения учителя. — М., 1998.

Зарецкая И.И. Коммуникативная культура педагога и руководителя. — М.: Сентябрь, 2002.

Кокоткина О. Как организовать работу по самообразованию // Дошкольное воспитание. — 2004. - № 4.

Куликова Л.Н. Саморазвитие личности: психолого-педагогические основы: учебное пособие. — Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2005.

Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения. — СПб., 2000.

Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса: Пед. соч. в 8-ми т. — М., 1984. — Т. 1. — С. 267-330.

Маркова А.К. Психология профессионализма. — М.: Знание, 1996.

Махдумова Д.Ф. Самосовершенствование как мультидисциплинарная проблема // Высшее образование сегодня. — 2008. — №6. — С.71-74.

Морева Н.А. Основы педагогического мастерства. — М., 2004.

Мудрик А.В. Учитель: Мастерство и вдохновение. — М., 1986.

Петрушин В.И. Психологические аспекты деятельности учителя и классного руководителя. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001.

Профессиональная культура учителя /Под ред. В.А.Сластенина. — М., 1993.

Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы). – К.: Миллениум, 2004.

Сластенин, В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издат. центр "Академия", 2002.

Шакуров Р.Х. Творческий рост педагога. — М., 1995.



## Содержание

### Введение

#### **Тема I Профессиональная педагогическая задача в структуре педагогической деятельности**

Структура педагогической деятельности

Педагогическая задача как вид профессиональных задач

Понятие профессиональной задачи, виды и типы профессиональных задач

Простые и сложные профессиональные задачи

Опыт и выполнение профессиональной задачи

Решение сложных профессиональных задач

Этапы формирования умений решать педагогические задачи

#### **Тема II Технология педагогического общения и установления педагогически целесообразных взаимоотношений**

Педагогическое общение в структуре деятельности педагога

Коммуникативная задача

Стадии педагогического общения

Стили педагогического общения и их технологическая характеристика

Технология установления педагогически целесообразных взаимоотношений

#### **Тема III Осуществление педагогического процесса**

Профессиональная компетентность педагога

Основные виды деятельности педагога

Организаторская деятельность педагога

*Организация деятельности детей в ходе педагогического процесса*

*Организация учебно-познавательной деятельности*

*Организация ценностно-ориентационной деятельности*

*Организация развивающих видов деятельности школьников*

*Организации коллективной творческой деятельности*

#### **Тема IV Осуществление педагогической диагностики**

Сущность и функции педагогической диагностики

Этапы развития педагогической диагностики

Виды диагностик, используемых в образовательном процессе.

Основные принципы диагностического исследования педагогических явлений

Структура диагностического исследования

Методики диагностики учащихся

*Последовательность процедур изучения школьника*

*Наблюдение*

*Беседа, опрос, интервью, контент-анализ*

*Педагогический тест*

*Тесты в диагностике проблем воспитания*

*Диагностика социального развития и социальных качеств школьника*

*Диагностика воспитательных возможностей классного коллектива*

#### **Тема V Технология осуществления педагогической поддержки и сопровождения**

Теоретические основания организации педагогической поддержки

Методологические основы педагогической поддержки и сопровождения

Содержание работы по педагогической поддержке и сопровождению

Основные принципы педагогической поддержки и сопровождения

Нормы поддержки

Этапы совместной деятельности педагога с ребёнком

Зарубежный опыт организации поддержки детям

#### **Тема VI Педагог и различные образовательные среды**

Понятие «Образовательная среда»

Основные теоретические модели образовательной среды

Модификации образовательных сред

### **Тема VII Самообразование учителя**

Трактовка феномена самообразования в теории педагогики

Самообразование в различные исторические эпохи

Структурно-функциональные компоненты процесса  
профессионального самообразования

### **Тема VIII Особенности самопознания и саморазвития педагога**

Характеристика профессионального самосознания педагога

Особенности профессионального самопознания педагога

Способы профессионального самопознания.

Условия профессионального саморазвития педагога