**Министерство образования и науки Российской Федерации**

Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Саратовской области

«Энгельсский колледж профессиональных технологий»

**Специфика обучения студентов по профессиональному модулю**

**при переходе на ФГОС СПО нового поколения**

Автор работы

Цаплина Марина Вениаминовна

Преподаватель спец. дисциплин

Саратов, 2021

Оглавление

# [ВВЕДЕНИЕ](#_Toc405816370)

# [ГЛАВА 1 ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ](#_Toc405816371)

# [1.1 Законодательство в сфере образования](#_Toc405816372)

# [1.2 Психологические основы обучения](#_Toc405816373)

# [1.3 Общие проблемы обучения](#_Toc405816374)

# [ГЛАВА 2 МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРИ ВЕДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СПО](#_Toc405816379)

# [2.1 Преподаватель в сфере образования](#_Toc405816380)

# [2. 2 Виды стилей деятельности преподавателя при ведении профессионального модуля](#_Toc405816381)

# ГЛАВА 3. Специфика обучения студентов по профессиональному модулю «Классное руководство»

# 3.1 Содержание МДК «Теоретические и методологические основы деятельности классного руководителя»

# [ЗАКЛЮЧЕНИЕ 2](#_Toc405816382)

[**Список использованной литературы 2**](#_Toc405816383)

**Введение**

Разработка концепции развития универсальных учебных действий в системе профессионального образования отвечает новым социальным запросам. Целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие студентов.

Новый стандарт выделяет в качестве основных образовательных результатов компетенции: предметные, межпредметные и личностные. Необходимость измерения межпредметных компетенций и личностных качеств требует создание системы диагностики результатов образовательного процесса, а технологии формирования и измерения указанных компетенций становятся основным предметом деятельности преподавателя.

В связи с этим важное место в образовательном процессе занимает психолого-педагогическое сопровождение, индивидуализация образовательных маршрутов, создание комфортной образовательной среды. Введение нового стандарта образования существенно изменяет всю образовательную ситуацию, определяя точное место формам и видам приложения психологических знаний в содержании и организации образовательной среды.

Психолого-педагогическое сопровождение традиционно-охватывает всех участников образовательного процесса: студентов, родителей и педагогов. Целью психолого - педагогического сопровождения является создание условий для развития личности студентов и их успешного обучения.

Успех социальной работы в образовательном учреждении зависит от уровня ее психолого-педагогического сопровождения.

В понимании сущности психолого-педагогического сопровождения

важными являются три методологические проблемы:

1. Вычленение психолого-педагогического компонента социальной работы
2. Выявление содержательно-функциональной структуры обеспечения и психолого-педагогического подхода к анализу явлений социальной работы в образовательном учреждении
3. Установление роли и места психолого-педагогического обеспечения деятельности образовательного учреждения.

Все это осуществляется на основе глубокой диагностики социума, психолого-педагогического изучения климата образовательного учреждения, его возможностей и нужд.

# ГЛАВА 1 ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ

## Законодательство в сфере образования

Образование - один из важнейших ориентиров государственной политики в социальной и экономической сферах. Образование является предметом постоянного внимания со стороны государства, всех социально-политических сил общества вследствие того особого значения, которое оно имеет для духовного и социально-экономического развития общества, укрепления российской государственности.

От состояния образовательной системы во многом зависят экономическое благополучие и уровень благосостояния в обществе. С развитием системы образования связаны надежды на модернизацию экономики и рост темпов экономического роста. Наконец, в связке с наукой образование представляет собой одну из наиболее существенных гарантий национальной, региональной и международной безопасности.

Образованию посвящен один из национальных проектов, призванный кардинально улучшить качество жизни в Российской Федерации, реализации которого государственная власть уделяет столь пристальное внимание.

В современном государстве, провозгласившем себя на конституционном уровне государством правовым и социальным, образование должно иметь основательную законодательную базу.

Требование четкого законодательного регулирования отношений в области образования обусловлено рядом причин.

Во-первых, нормы законодательства об образовании должны стать надежными юридическими гарантиями реализации закрепленного на конституционном уровне права каждого на образование. Положения ст. 43 Конституции РФ, раскрывающие конституционную формулу "каждый имеет право на образование", находят развитие в актах образовательного законодательства.

Во-вторых, нормы образовательного законодательства регулируют ту сферу общественных отношений, в которую сегодня, не будет преувеличением сказать, вовлечено все российское общество, все его возрастные, гендерные и социальные группы. Концепция непрерывного образования, провозглашенная ЮНЕСКО в 1972 г. и успешно реализуемая сегодня во многих странах мира, многократно увеличивает число участников образовательных отношений.

В-третьих, образование представляет собой огромную по своим масштабам отрасль российской экономики, грандиозный имущественный комплекс, нуждающийся, с одной стороны, в регламентации возникающих в сфере образования гражданских и трудовых отношений, а с другой - в достойном и бесперебойном финансировании, без которого невозможно предоставление качественных образовательных услуг. Вот почему современное образовательное право формируется как комплексная отрасль российского законодательства, объединяющая нормы различной правовой принадлежности - гражданского, семейного, трудового, административного и других отраслей права.

## 1.2 Психологические основы обучения

Обучение — это процесс совместной деятельности обучающего и обучаемого. При этом за обучающим стоит функция организации, стимуляции и помощи обучаемому.

Характерной чертой *традиционной модели* *школьного обучения* является ориентация обучения на запоминание информации. Приобретение системы знаний — это цель активности школьника, будущее представляется в виде абстрактной перспективы — применения знаний. Традиционное обучение — информационно-сообщающее, оно направлено на осознание самого предмета освоения — знания, а не на способы их получения. В традиционном обучении нет управления процессом усвоения, оно неуправляемое. Построено обучение по дисциплинарно-предметному принципу.

В нашей стране, помимо традиционной модели школьного обучения, были созданы *психологически ориентированные модели школьного обучения.*Психологически ориентированные - это значит учитывающие психологические механизмы умственного развития учащихся. Основные педагогические усилия направлены на познавательное, личностное развитие студентов. *«Личностная модель»* Основной психологической целью является общее развитие учащегося, его познавательных, эмоционально-волевых, нравственных, эстетических возможностей. Обучение ведется на высоком уровне трудности, с быстрым темпом прохождения учебного материала, однако при этом создаются условия для проявления индивидуальности слабых и сильных учеников, формирование на уроке атмосферы доверительного общения, много вариантности учебного процесса.

Резко повышается удельный вес теоретических знаний. Ключевой психологический элемент — целостный личностный рост. *«Развивающая модель»****.*** В центре внимания оказывается перестройка учебной деятельности ребенка как на уровне содержания, так и на уровне формы ее организации с тем, чтобы обеспечить появление некоторых новых психологических качеств: теоретического мышления, рефлексии, самостоятельности в решении разнообразных учебных задач и т.д. Основное содержание учебной деятельности составляют теоретические знания. Традиционное обучение направлено от частного, конкретного к общему, абстрактному, от явления к сущности, т.е. развивает эмпирическое мышление. Эмпирическое обобщение — это мысленное выделение общих свойств в двух или нескольких объектах и объединение этих объектов в группы на основе свойств. Развивающее обучение направлено от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от анализа сущности к различным проявлениям этой сущности, т.е. развивает *теоретическое мышление. Теоретическое обобщение —*это мысленное выделение в объекте в результате анализа существенных свойств, характерных для целого класса объектов. В основе обучения лежит выполнение учащимися действий, моделирующих (создание знаковых моделей) общие отношения объектов, воспроизводящих общие принципы существования изучаемого явления. При этом меняется и характер учебной активности ребенка (например, дети включаются в исследовательскую деятельность, работают в режиме активного диалога). Ключевой психологический элемент — способы деятельности. *«Активизирующая модель****»*** направлена на повышение уровня познавательной активности учащихся, развитие творческого, научного мышления. Она опирается на познавательные потребности и интеллектуальные чувства. Перед учениками ставится проблема, и они исследуют пути ее решения. Они строят гипотезу, намечают способы проверки ее истинности, аргументируют, проводят эксперименты, анализируют их результаты, рассуждают, доказывают.

Они самостоятельно «открывают» правила, формулы, теоремы. Ключевой психологический элемент — познавательный интерес. *«Формирующая модель»****.*** Предполагается, что влиять на умственное развитие ребенка — значит осуществлять целенаправленное управление процессом усвоения знаний и умений. При условии прохождения учеником всех его необходимых этапов с учетом специально организованной учителем ООД можно гарантировать сформированность знаний, умений с заранее заданными качествами (программированное и алгоритмическое обучение). Ключевой психологический элемент - умственное действие. (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.) *«Свободная модель****».***В ней максимально учитывается внутренняя инициатива ребенка. При наличии определенной помощи со стороны учителя ребенок тем не менее сам определяет интенсивность и продолжительность своих учебных занятий, свободно планирует собственное время, самостоятельно выбирает средства обучения. Отсутствует жесткая система педагогических воздействий. Поощряется импровизация и детей и учителя относительно содержания и способов обучения. Ключевой психологический элемент — свобода индивидуального выбора.

Процесс изменения личности обучаемого и его деятельности — функция самого обучаемого, и называют этот процесс учением или учебной деятельностью. Цель этой деятельности — приобретение новых знаний, выработка соответствующих умений и навыков. Причем, как установлено специальными психолого-педагогическими исследованиями, решающим в этом процессе является поступательное изменение самой личности обучаемого. В определении главных компонентов этих качественных изменений в науке существуют разные подходы: одни акцентируют внимание на отборе и организации системы знаний (Л.С. Выготский, С Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов и др.), другие - на организации самой деятельности (Д.Б. Эльконин), третьи - на отборе и использовании орудийных средств деятельности. Эти проблемы давно привлекают внимание психологической науки. Результатом этого явились фундаментальные исследования по знаковым системам, в частности — по знаковому   моделированию.

*Учение*— специфическая форма индивидуальной активности, направленная на усвоение знаний, формирование навыков и умений, а также развитие самого учащегося. В учении, чаще называемом в психологии учебной деятельностью, всегда участвует сознательная установка личности на овладение знаниями, навыками и умениями как его продуктами. Учение имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки и умения. Именно это дает основание рассматривать учение как учебную деятельность. Психологическая сторона сознательности учения заключается в том, какой смысл для ученика приобретают усваиваемые им знания. Необходимо формировать сознательное отношение ребенка к учению, понимание того, почему, зачем нужно учиться. Этот момент — один из основополагающих в формировании и обеспечении успешности учения. Только при этом условии можно избежать формализма в усвоении знаний, обеспечить высокий уровень сознания.

В анализе учебной деятельности Д.Б.Эльконин подчеркивает центральное значение изменений, происходящих в самом ребенке, не только в уровне его обученности (запас знаний, умений, навыков), но и в уровне сформированное отдельных сторон его деятельности.  
Учебная, как и любая развернутая, деятельность предполагает достижение ряда целей. Деятельность осуществляется совокупностью действий, которые подчиняются частным целям. Общие цели всегда, на всех этапах учения задаются извне. Впоследствии происходит порождение частных целей самим учеником (целепо-лагание). Если в постановке общих целей учения он сам фактически не может принимать участия (цели задаются обществом, учебным планом, программой, методическими разработками и учителем), то в постановке частных целей учащийся может принимать самое непосредственное участие. Учебный процесс требуется строить таким образом, чтобы он не только принял цели учения, но и научился сам ставить близкие и далекие цели, исходя из задач учебной деятельности. Учебная деятельность сложна по своей структуре. Отечественные психологи рассматривают ее как единство нескольких компонентов: учебной задачи, учебных действий, действий по контролю за процессом усвоения и оценки степени усвоения.

Учебная задача не всегда совпадает с конкретно-практической. Например, перед учащимися может ставиться задача выучить дома стихотворение. Или же научиться заучивать его. В первом случае дети кое-чему научатся, но вряд ли в следующий раз они будут заучивать стихотворение более рациональными способами. Во  
втором же случае перед ребенком стоит действительно учебная задача — указываются способы работы со стихотворениями. Усвоение учебной задачи должно стать целью. Решение учебной задачи направлено на усвоение или овладение школьниками способами действий. Существенное отличие учебной задачи в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта, а не предметов, с которыми он действует.  
В процессе учебной деятельности учебная задача дается в определенной учебной ситуации - нейтральной или проблемной.  
Создание проблемной ситуации предполагает:

1. наличие проблемы, затруднения, противоречия между старым и новым, известным и неизвестным; недостаточность стандартных средств решения;
2. наличие учебно-познавательной потребности обучающегося;
3. наличие у субъекта интеллектуальных возможностей решать  задачу.

Ученик должен быть поставлен в ситуацию интеллектуального затруднения, из которого сам должен найти выход. Основным условием возникновения проблемной ситуации является потребность ученика в раскрывающемся отношении, свойстве или способе действия.  
Как правило, проблемная ситуация задается обучающемуся в форме вопроса: «почему?», «как?», «в чем причина?», «какова связь этих явлений?»  
*Вот пример создания проблемной ситуации*. Перед школьниками ставится такая задача: построить треугольники по заданным трем углам (специально давались такие углы, сумма которых значительно отличалась от 180°). Учащиеся не могли этого выполнить, и перед ними возникала проблемная ситуация, связанная с необходимостью выяснить, почему невозможно построить треугольники.

Проблемная ситуация означает, что в ходе деятельности человек натолкнулся на что-то неизвестное, т.е. возникает проблема, которая требует от человека мыслительных действий. Когда в деятельность человека включается мышление, проблемная ситуация перерастает в задачу. Задача возникает в результате анализа проблемной ситуации.

Учебное действие складывается из учебных операций. Ребенок усваивает понятия, действуя с предметами. Можно просто сообщить ему, из каких частей состоит слово, показать на примере, затем предложить ряд задач на определение корня и других морфологических частей слова, а можно вооружить ребенка способами, посредством которых определяются части слова. Во втором случае дети выполняют учебное действие, которое складывается из ряда учебных операций. Знание способов действия обеспечивает как успех в деятельности, так и успешный результат. Успешный же результат стимулирует активность и поддерживает устойчивую мотивацию.

Действие по контролю за ходом усвоения — сличение, соотнесение выполненных действий с образцом, который задается извне. В школьной практике обучение контролю идет путем подражания учителю,"формирование его осуществляется стихийно, путем примеривания, на основе проб и ошибок. Как правило, имеет место контроль по конечному результату: «Проверь, сошелся ли ответ?», «Проверь, не сделал ли ошибки при диктанте?» Но наибольшей мотивационной силой обладает текущий контроль, контроль за способом усвоения, когда учащийся должен выяснить, какое действие выполняется в данный момент, какие действия проделаны, что еще предстоит сделать. Одновременно идет контроль качества: как выполняется действие, соответствуют ли действия заданным требованиям, т.е. ученик все время видит степень своего продвижения вперед и приближения к цели, что, в свою очередь, поддерживает его мотивацию.  
Действие оценки степени усвоения — процесса оценивания ребенком своей деятельности на различных этапах ее осуществления (оценки как компонента учебной деятельности) — идентично некоторым аспектам самооценки. В мотивационном плане особое значение имеет то, что оценка позволяет ему определить меру своего продвижения. Этим обеспечивается как бы самодвижение учащегося вперед. Самая общая и самая важная функция самооценки — регулятивная. Самооценка может стать либо стимулом, либо тормозом развития учения. Выделяют два вида самооценки:

1) ретроспективная — оценка результатов своей деятельности  
(«Хорошо или плохо я сделал?»);

2) прогностическая — оценка субъектом собственных возможностей («Могу ли я справиться с этой задачей или нет??)

*Научение*— это устойчивое, целесообразное изменение физической и психической деятельности (поведения), которое возникает благодаря предшествующей деятельности и не вызывается непосредственно врожденными физиологическими реакциями организма. Выделяют разные виды научения. Например, уже в раннем детстве ребенок научается различать цвета, звуки, форму предметов. Это сенсорное научение, в ходе которого формируется различение чувственных сигналов — процессы восприятия, наблюдения, узнавания (малыш научается переходить улицу при зеленом свете светофора). Рано у ребенка проявляется и моторное научение. Он научается ходить, произносить звуки. Сенсомоторное научение (синтез сенсорного и моторного) обеспечивает выполнение сложных действий под контролем восприятий и представлений (например, чтение вслух). Не исчезают эти виды научения и в течение всей жизни человека. Более высокий уровень — интеллектуальное научение (понятиям, мышлению).  
Научение может происходить в самых различных видах деятельности. Хватание и манипулирование предметами, ползание и ходьба научают малыша координации движений и ориентировке в окружающем мире, знакомят его со свойствами вещей; использование вещей научает ребенка познанию назначения вещей; игра, труд, общение с другими людьми и т.д. непрерывно в течение всей жизни обогащают человека новыми сведениями. Однако во всех названных случаях усвоение знаний не выступает как цель, поэтому результаты такого научения, как правило, случайны, а знания отрывочны и бессистемны. Это скорее разрозненные сведения, умения, навыки. Развитие ребенка в данном случае будет неравномерное, случайное. При случайном научении след главным образом оставляет то, что связано с активной деятельностью человека. Такое научение не может быть ведущим, но оно может быть использовано как средство, облегчающее выполнение целенаправленной деятельности (например, учебной). Избежать указанных недостатков можно только в том случае, когда целью деятельности становится само научение. Деятельностью с таким целеполаганием является учение.

*Обучение и умственное развитие****.*** Активность учащегося зависит от структуры и организации учебного процесса, который определяется особенностями деятельности учителя (преподавание), особенностями деятельности школьника (учение) и характером их взаимодействия и степенью согласованности. К особенностям преподавания можно отнести учебный материал, его содержание, расположение, методические приемы и личность учителя. Особенности учения определяются тем, что делают сами ученики в ходе обучения и какие знания, умения, навыки они приобретают. Но учение в процессе обучения решает и еще одну задачу — задачу развития. Важно, чтобы ребенок не только усвоил знания, но и развил определенные психические свойства, достиг бы уровня умственного развития, нужного для дальнейшего самостоятельного приобретения знаний. Умственное развитие теснейшим образом связано с особенностями обучения, т.е. с действиями как учителя, так и ученика и характером связей и взаимодействия между ними.  
Некоторые психологи (Ж. Пиаже, Инельдер) ограничивают роль обучения, считая, что оно «подчиняется законам развития». Пиаже считал, что развитие определяется внутренними, собственными законами. Само же обучение приобретает разное значение в зависимости от того, на какой период развития оно приходится. Чтобы оказаться успешным, чтобы не остаться формальным, обучение должно приспосабливаться к  наличному уровню развития.

Отечественные психологи, вслед за Л.С. Выготским, рассматривают обучение и развитие в диалектическом единстве при ведущей роли обучения. С их точки зрения, обучение — важнейший стимулятор развития и в то же время оно само опирается на развитие. Например, преобладающим типом памяти младшего школьника является образный; обучение способствует развитию словесно-логического типа памяти, но при обучении учитывается и образный тип. Обучение не только опирается на возрастные возможности развития, оно само ведет за собой развитие. Обучение ставит своей задачей развивать мышление, память, воображение, воспитывать мировоззрение, мотивы учения, познавательные потребности, интересы и другие качества личности. Как показывают исследования отечественных психологов и организованный на базе этих исследований школьный эксперимент (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), обучение может заметно раздвинуть возрастные границы, расширить возможности познавательной деятельности. Однако нельзя считать, что возрастные возможности усвоения знаний беспредельны, что всякий ребенок на любой стадии развития может усвоить какой угодно материал Такой подход вообще снимает проблему развития в процессе обучения.

*Показатели умственного развития****.*** Разговор о развивающем обучении будет беспредметным, «если учителю недостаточно ясны те стороны умственного развития, которые желательно сформировать у учеников данного класса, на уроках данного учебного цикла, если не определены те формы учебной работы, которые приводят к нужным сдвигам в развитии». Для успешного их развития учителю важно знать основные показатели, критерии умственного развития.

До сих пор сохранили полную силу положения Л.С. Выготского относительно основных показателей мыслительной деятельности в процессе обучения. Такими показателями он считал степень обобщенности, абстрагированности понятий и степень включения их в систему. Высший уровень умственного развития — установление взаимосвязи между различными понятиями. Очень значимым показателем умственного развития школьников является пользование рациональными приемами умственной деятельности, например, приемами абстрагирования, установления разных соотношений в заданном материале (пространственных, причинных и т.п.), рассмотрения предмета с различных точек зрения, воображения, запоминания и т.д. Правильно сформированный прием умственной деятельности предполагает умение применять его  на практике.   
Д.Б. Эльконин основным критерием умственного развития считает наличие правильно организованной структуры учебной деятельности с такими компонентами, как постановка задачи, выбор средств решения, самоконтроль и самопроверка; правильное соотношение предметных и символических планов в учебной деятельности.

В центре внимания Л.В. Занкова было общее развитие детей. Выделяются три линии развития: развитие деятельности наблюдения, мыслительной деятельности и практических действий. Ученик должен овладеть приемами выполнения каждой из них. Прогресс общего развития проявляется в том, насколько учащиеся могут объединить все эти приемы в единую систему.

Важнейшими показателями умственного развития школьников являются качества умственной деятельности: глубина, гибкость, доказательность, критичность и др. Дети с низким уровнем умственного развития слабо используют информацию, заложенную в условиях задач, часто решают их на основе слепых проб. Путь к решению оказывается малоэкономичным, перегружен ложными суждениями. В зависимости от того, как понимаются показатели умственного развития, будет разным и подход к условиям умственного развития. Для одних основным условием является обучение учащихся обобщенным приемам умственной деятельности, для других — развитие  качеств ума и т.д.

*Проблема диагностирования умственного развития****.*** Еще Л.С . Выготский в свое время выступал против метода тестов как единственного способа диагностирования умственного развития. Он считал, что уровень реального развития (для исследования которого и применялись тесты) не исчерпывает всей его картины. Образно говоря, при нахождении реального уровня развития определяются только плоды развития, т.е. то, что уже завершило свой генетический цикл. Подлинный диагноз должен охватывать не только завершившиеся циклы развития, не только плоды, но и находящиеся в периоде созревания процессы. Определение еще не созревших на сегодняшний день, но находящихся в процессе созревания процессов («зоны ближайшего развития») и составляет вторичную диагностику развития.

Исследуя, что ребенок способен самостоятельно выполнить, мы определяем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что он способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня. Тот факт, что ребенок не решает предложенной ему задачи, еще не говорит о его реальных возможностях, указывал Выготский. В одних случаях это действительно дефект в умственном развитии ребенка, в других — это результат отсутствия необходимых и достаточных для решения знаний и умений.  
«Мы должны определить по меньшей мере два уровня развития ребенка, без знания которых мы не сумеем в каждом конкретном случае найти верное отношение между ходом детского развития и возможностями его обучения. Первый назовем уровнем актуального развития ребенка. Мы имеем в виду тот уровень развития психических функций ребенка, который сложился в результате определенных, уже завершившихся циклов его развития. В сущности говоря, при определении умственного возраста ребенка с помощью тестов мы почти всегда имеем дело с таким уровнем актуального развития. Однако простой опыт показывает, что этот уровень актуального развития еще не определяет с достаточной полнотой состояние детского развития на сегодняшний день. Представьте себе, что мы исследовали двух детей и определили умственный возраст обоих в семь лет. Это значит, что оба ребенка решают задачи, доступные семилеткам. Однако, когда мы пытаемся продвинуть этих детей в решении тестов дальше, то между ними оказывается существенное различие. Один из них с помощью наводящих вопросов, примеров, показа легко решает тесты, отстоящие от уровня его развития на два года. Другой решает только тесты,  простирающиеся вперед на полгода... Расхождение между уровнем решения задач, доступных под руководством, при помощи взрослых, и уровнем решения задач, доступных в самостоятельной деятельности, определяет зону ближайшего развития ребенка... Таким образом, зона ближайшего развития поможет нам  
определить завтрашний день ребенка, динамическое состояние его развития»  
Мысли, высказанные Выготским о «зоне ближайшего развития» ребенка, имеют огромное значение для учителя и в наши дни, если он думает об умственном его развитии в процессе обучения.

## 1.3 Общие проблемы обучения

Процесс обучения

1. Процесс обучения - это целенаправленное, последовательно изменяющееся взаимодействие преподавателя и учащегося, в ходе которого решаются задачи образования, воспитания и общего развития.
2. Всестороннее, гармоническое развитие личности предполагает единство ее образованности, воспитанности и общей развитости. Все эти компоненты всестороннего развития понимаются в узком смысле, то есть соответственно как сформированность знаний, умений и навыков, воспитанность личностных качеств и развитость психической сферы личности.
3. Процесс обучения призван выполнять три функции - образовательную, воспитательную и развивающую.
4. Современная дидактика подчеркивает, что задачи учебного процесса нельзя сводить лишь к формированию знаний, умений и навыков. Он призван комплексно влиять на личность, несмотря на то, что образовательная функция является особенно специфичной для этого процесса. Заметим, что грани между образованием, воспитанием и развитием в их узком смысле относительны и некоторые аспекты их взаимно пересекаются. Например, в понятие “образование” часто включают усвоение не только фактических и теоретических знаний, специальных умений, но и формирование общеучебных умений и навыков. В то же время интеллектуальные умения и навыки, входящие в общеучебные, часто относят к развитию личности. Термины “образование”, “воспитание” и “развитие” употребляются еще и в широком смысле. Тогда воспитание (в широком смысле) включает в себя обучение, образование и воспитание (в узком смысле). Само образование в широком смысле предполагает уже не только формирование личностных качеств, но мировоззрения и нравственности личности.
5. Условное выделение образовательной, воспитательной и развивающей функций полезно для практической деятельности преподавателей при планировании задач обучения на занятиях.
6. Образовательная функция (в ее узком смысле) предполагает усвоение научных знаний, формирование специальных знаний и умений. Научные знания включают в себя факты, понятия, законы, закономерности, теории, обобщенную картину мира.
7. Специальные умения и навыки включают в себя только специфические для конкретной отрасли науки. Например, по физике и химии это решение задач, проведение лабораторных опытов, осуществление исследовательских работ. Кроме специальных умений и навыков в процессе образования учащиеся овладевают общеучебными умениями и навыками, которые имеют отношение ко всем предметам, например, навыками работы с книгой, справочниками, навыками чтения и письма, рациональной организации домашнего труда.
8. Одновременно с образовательной функцией, процесс обучения реализует и воспитательную функцию. При этом у обучаемых формируется мировоззрение; нравственные, трудовые, эстетические, этические представления и взгляды; убеждения; способы соответствующего поведения и деятельности в обществе; система идеалов и ценностей, отношений к личности.
9. Воспитательная функция органически вытекает из самого содержания и методов обучения, но вместе с тем она осуществляется и посредством специальной организации общения преподавателя с обучаемым. Объективно обучение не может не воспитывать определенных взглядов, отношений, качеств личности. Ведь формирование качеств личности невозможно без усвоения ею определенных нравственных и других понятий, требований, норм. Суть воспитывающей функции обучения состоит в том, что она придает этому объективно возможному процессу определенную целенаправленность и общественную значимость.
10. Между образованием и воспитанием существует двусторонняя связь: от обучения к воспитанию и от воспитания к обучению. Процесс воспитания при правильной организации тотчас же оказывает благотворное влияние на ход обучения, так как воспитание дисциплинированности и многих других качеств создает условия для более активного и успешного обучения. Собственно говоря, без должной воспитанности учеников эффективный процесс обучения просто невозможен. Вот почему процесс обучения закономерно предполагает единство образовательной и воспитательной функций. Речь идет о единстве, а не о параллельном, независимом их осуществлении. Единство воспитательной и образовательной функций обучения проявляются в том, что методы обучения выступают в роли отдельных элементов методов воспитания, а сами методы воспитания - в роли методов стимулирования учения.
11. Обучение и воспитание способствуют развитию личности. В таком случае, казалось бы, нет необходимости говорить еще и о развивающем обучении. Но жизнь показывает, что обучение осуществляет развивающую функцию обучения более эффективно, если имеет специальную развивающую направленность и включает учащихся в такие виды деятельности, которые развивают у них сенсорные восприятия, двигательную, интеллектуальную, волевую, эмоциональную, мотивационную сферы. В связи с этим в дидактике в 60 гг. появился специальный термин “развивающее обучение”. Он предполагает, что в ходе обучения помимо формирования знаний и специальных умений надо предпринимать специальные меры по общему развитию учащихся. Правда, надо особо подчеркнуть, что обучение всегда было развивающим, но круг развиваемых качеств вследствие недостаточной ориентированности на это содержания и методов обучения был несколько суженым. В этом смысле переход к развивающему обучению означал расширение сферы развивающих влияний, усиление творческих элементов в учебной деятельности.
12. В работах, посвященных проблеме развивающего обучения, выдвигались разнообразные принципы и пути ее решения. Наиболее известными являются положения о том, что для интенсивного развития мышления в процессе обучения необходимо обеспечить преподавание на высоком уровне трудности, в быстром темпе обеспечить осознание учащимися своих учебных действий.
13. Вместе с тем развитие нельзя свести к формированию только мышления. Как было указано выше, оно должно охватить все сферы личности. И поэтому современная дидактика ищет пути расширения развивающего влияния обучения. Особенностью функции развития является то, что она не существует самостоятельно, а является следствием образовательной и воспитательной функции обучения. Но интенсивность, разносторонность, широта и углубленность развития зависят от того, как будут реализовываться образование и воспитание.
14. Все три функции обучения нельзя представлять себе как три параллельно осуществляемые, неперекрещивающиеся линии в потоке влияний учебного процесса. Все они находятся в сложно переплетающихся связях: одна предшествует другой, является ее причиной, другая является ее следствием, но и одновременно и условием активации первопричины. Две из них - образовательная и воспитательная - являются в единстве основой третьей, развивающей функции. Последняя, в свою очередь, интенсифицирует предыдущие. Вот почему к взаимосвязи этих функций надо подходить, учитывая диалектический характер их единства.

Структура процесса обучения

1. При рассмотрении структуры процесса обучения необходимо выявить его строение, основные компоненты и связи между ними. Обучение является разновидностью учебной деятельности, которая носит двусторонний характер. Оно обязательно предполагает взаимодействие (учебно-материальное, морально-психологическое и эстетическое) преподавателя и обучаемых. При первом, самом широком, рассмотрении процесс обучения состоит из двух взаимосвязанных процессов - преподавания и учения.
2. Обучение невозможно без одновременной деятельности преподавателя и обучаемых, без их дидактического взаимодействия. Как бы активно не стремился сообщать знания преподаватель, если при этом нет активной деятельности самих учеников по усвоению знаний, если преподаватель не обеспечил мотивацию и организацию такой деятельности, то процесс обучения фактически не протекает - дидактическое взаимодействие реально не функционирует. Поэтому в процессе обучения происходит не просто воздействие педагога на ученика, а именно их взаимодействие, реализуется единство обучающихся и личностных влияний педагога, внутреннего отражения, преломления этих влияний учеником, возникновение самостоятельных усилий учащегося по овладению знаниями, умениями, навыками, определенными элементами коммуникабельности.
3. Взаимодействие преподавателей и обучаемых может протекать как в непосредственной, так и опосредованной форме. При непосредственном взаимодействии преподаватель и обучаемые совместно реализуют задачи обучения. При опосредованном взаимодействии обучаемые выполняют задания и инструкции, данные преподавателем заранее. Процесс учения может протекать и без преподавателя в данный момент, ярким примером может служить дистанционное обучение. Процесс же преподавания обязательно предполагает наличие активного процесса учения.
4. Процесс учения вместе с тем не является механической суммой процессов преподавания и учения. Это качественно новое, суть которого отражает дидактическое взаимодействие в его разнообразных формах. Целостность этого процесса кроется в общности целей преподавания и учения, в невозможности существования преподавания без учения как такового. В процессе обучения функционируют не только процессы познавательного характера, но и общения преподавателя и обучаемых. Однозначные информационные воздействия по-разному преломляются во внутреннем мире учеников. Общение в процессе обучения оказывает исключительно сильное влияние на мотивацию учения, на формирование положительного отношения к учебе, на создание благоприятных морально-психологических условий для активного учения. Увлеченное отношение преподавателя к своему предмету, четкость, организованность в работе, такт в отношениях с учениками, своевременное оказание им помощи в учебе, объективность в оценивании успехов и выдержка в сложных ситуациях - все это чрезвычайно сильно влияет на процесс усвоения. В результате умелое общение значительно повышает воспитательный эффект обучения. Если педагоги концентрируют внимание только на управлении учебной деятельностью, но не обеспечивают при этом правильного стиля общения, то результат влияний может оказаться недостаточным. Неэффективными могут оказаться усилия и в том случае, если обеспечено благоприятное общение, но не организована учебная деятельность. Вот почему при раскрытии сущности обучения нужно видеть единство познания и общения.

Характеристика процессов обучения

1. Целевой компонент обученияпредставляет собой осознание педагогами и принятие учениками целей и задач обучения. Цель изучения социально детерминирована.
2. Стимулирующе-мотивационный компонентпредполагает, что педагог будет осуществлять меры по стимулированию у учащихся интереса, потребности в решении поставленных задач. Причем стимулирование должно порождать внутренний процесс возникновения у обучаемых положительных мотивов учения. В единстве стимулирования и мотивации заключен смысл стимулирующе-мотивационного компонента.
3. Содержание обученияопределяется учебным планом, государственными учебными программами и учебным материалом по данному предмету.
4. Операционно-деятельностный компонентнаиболее непосредственно отражает процессуальную сущность обучения. Именно в деятельности педагогов и обучаемых, в их взаимодействии, протекающем во времени, и реализуется задача присвоения школьниками широкого социального опыта человечества. Операционно-деятельностный компонент реализуется посредством определенных методов, средств и форм организации преподавания и учения.
5. Контрольно-регулировочный компонент предполагает одновременное осуществление контроля за ходом решения поставленных задач обучения со стороны преподавателя и самоконтроля обучаемых за правильностью выполнения учебных операций, точностью получаемых ответов. Контроль осуществляется с помощью устных, письменных, лабораторных и других работ, путем проведения опросов, зачетов семинаров и экзаменов. Самоконтроль протекает в виде самопроверок учениками степени усвоения изучаемого материала с помощью тестовых, эвристических заданий. Контроль и самоконтроль обеспечивают функционирование обратной связи - получение преподавателем информации о качестве поэтапного решения задач обучения, о типичных недостатках. Обратная связь вызывает необходимость коррекции, регулирования учебного процесса, внесения изменений в методы, формы и средства обучения, приближение их к оптимальным для данной ситуации. Регулирование процесса проводится не только преподавателем, но и самими учениками путем саморегулирования своих действий, работы над ошибками, повторения вопросов, вызывающих затруднения.
6. Оценочно-результативный компонент обучения предполагает оценку педагогами и самооценку учениками достигнутых в процессе обучения результатов, установления соответствия их поставленным учебно-воспитательным задачам, выявление причин обнаруживаемых отклонений, проектирование новых задач, учитывающих также и необходимость восполнения обнаруженных пробелов в знаниях и умениях.
7. Поскольку структура любого процесса - это не только входящие в него компоненты, а также целостные свойства процесса, то все компоненты учебного процесса надо рассматривать в закономерной зависимости. Цель обучения определяет его содержание. Цель и содержание обучения требуют определенных методов обучения, средств и форм стимулирования и организации обучения. По ходу обучения необходим текущий контроль и регулирование процесса, приближение его к оптимальному варианту. Наконец, все компоненты процесса обучения в своей совокупности обеспечивают определенный результат. Исключительно важно иметь в виду, что все компоненты процесса обучения расположены в определенной логике, вытекающей из закономерной обусловленности их друг другом. Поэтому в педагогике эту определенную последовательность компонентов учебного процесса характеризуют еще и как этапы, или звенья, процесса обучения.

Принципы обучения

Принципы обучения — это исходные положения, опреде­ляющие деятельность педагога и характер познавательной деятельности учащихся. Принципы обучения выражают определенные закономерности обучения.

1. Незнание принципов или их неумелое применение тормозит успешность обучения, затрудняет ус­воение знаний, формирование качеств личности ребенка.
2. Совокупность принципов позволяет характеризовать весь учебный процесс, все стороны деятельности учителя и по­знавательной деятельности детей.
3. Содержание учебного материала и методы его изучения должны быть научными. Иначе дети не смогут овладеть ос­новами научных знаний. Отсюда необходимость соблюдения принципа научности обучения как исходного положения, оп­ределяющего связь обучения с наукой.
4. Знания в опыте человечества находятся в определенной системе. Их нельзя усваивать хаотично, в беспорядке. Эту сторону обучения отражает принцип систематичности. Иногда его называют принципом систематичности и последовательности обучения, понимая под последовательностью расположение материала в соответствии с возрастными возможностями развития детей.
5. Учебный процесс теряет смысл, если его содержание бу­дет недоступным для усвоения. Отсюда вытекает принцип доступности учебного материала.
6. Чувственные образы, представления детей об окружаю­щем мире являются необходимыми компонентами всякого обучения. Эта сторона учебного процесса привела к обосно­ванию принципа наглядности.
7. Знания должны быть осознаны детьми, а для этого необ­ходима высокая познавательная активность. В противном случае материал быстро забывается. Отсюда необходимость принципа сознательнос­ти и активности учения детей.
8. Знания, умения и навыки должны быть прочными, что­бы обеспечить высокое общее развитие. Принцип прочности обучения раскрывает эту сторону развития детей.
9. Индивидуальный подход повышает эффективность обучения, что давно замечено в практической деятельности учителей. Эта особенность педа­гогического процесса нашла отражение в принципе индивиду­ализации развития детей.
10. Известный педагог и психолог Л. В. Занков предложил применительно к начальному этапу усвоения детьми учебно­го материала четыре принципа: высокий уровень трудности, ведущая роль теоретических знаний, быстрый темп усвоения материала, осознание детьми результатов учения. Эти прин­ципы представляют собой дальнейшую, более глубокую раз­работку названных выше принципов.

Управляемое обучение

1. Управляемым обучением, при всех прочих оптимальных условиях, обычно считают такое, при котором контролируется каждый шаг в продвижении каждого обучаемого. При этом преподаватель непрерывно получает информацию о том, как ученик на каждом этапе работы усваивает определенные знания или овладевает определенными умениями и навыками, при условии, что новый материал дается в зависимости от характера усвоения предыдущего материала. Безусловно, преподаватель не контролирует и не может контролировать процесс усвоения знаний и ход умственного развития в процессе обучения во всех деталях и звеньях в каждый момент в отношении каждого ученика. Преподаватель имеет лишь самое общее представление о том, как усваивается материал (информацию об этом он получает лишь эпизодически), в преподавании он, как правило, ориентируется на среднего ученика, а не на индивидуальные возможности каждого. В этих условиях преподаватель, конечно, не может по-настоящему управлять процессом обучения.
2. Один из возможных путей - специальная организация процесса усвоения как процесса заданного. Наиболее разработанной в этом направлении является система обучения, основанная на теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперина). Соответственно этому строится и процесс обучения - по этапам, почему и называется поэтапным. Прежде всего, определяется ориентировочная основа действия, разметка действия, разбивка на операции для предварительного представления о задании, предварительной ориентировки в нем. Существует три основных типа ориентировки:
3. 1. основу первого типа составляют только образцы (действия и продукта). Никаких указаний о том, как выполнять это действие не дается. Ученик действует сам, очень медленно, путем проб и ошибок.
4. 2. основа второго типа уже содержит все указания на то, как выполнять действие с новым материалом. Обучение этому типу идет значительно быстрее и почти без ошибок.
5. 3. ориентировка третьего типа связана с планомерным обучением анализу новых заданий, который позволяет выделить условия их правильного выполнения. При обучении с ориентировкой по третьему типу ошибки весьма незначительны, сформированные действия обнаруживают почти неограниченную возможность их переноса в новые условия.
6. Данная концепция не признается безоговорочно всеми психологами. Указывается, например, что неправомерно обособлять внутреннюю речь от первых двух этапов: внутренняя речь, как форма внутреннего развития мысли, важна на всех этапах познавательного процесса и является речевым средством выражения действий. Сами же умственные действия многообразны по своей психологической структуре, и едва ли имеют основания сводить их к указанной трехчленной схеме.
7. Поиски других возможностей управления процессом обучения связаны с разработкой психологических основ программированного обучения (Л.Н Ланда).
8. Программированное обучение может быть как машинным (с применением технических средств), так и безмашинным. Программированное обучение предполагает такую организацию обучения, когда обучающийся не может сделать следующего шага в усвоении, не овладев предыдущим. Для этого учебный материал расчленяется на небольшие порции (которые называются шагами, кадрами, дозами), располагающиеся в строгой логической последовательности, Такое построение учебного материала называется программой. Указанные порции последовательно предъявляются ученикам и могут адресоваться как зрительному анализатору (в виде текста, чертежей, схем, рисунков), так и слуховому (аудиокассеты) или и тому и другому одновременно.
9. Прежде чем получить следующую порцию знаний, ученик должен должным образом доказать, что он усвоил предыдущее, т.е. должен правильно выполнить некоторое действие. Таким образом, ученик все время дает информацию о том, как он усваивает материал. В зависимости от действия ученика определяется возможность перейти к следующей порции, либо предъявляется предыдущий кадр в новой интерпретации для повторного изучения, Эти операции может производить обучающая машина, либо такой ход может определяться преподавателем. Принципиальной разницы здесь нет.
10. Обратная связь в системе преподаватель - ученик обеспечивает непрерывный контроль за работой каждого учащегося, что делает учебный процесс полностью управляемым.
11. Таким образом, ясно, что программированное обучение действительно обеспечивает контроль за каждым шагом познавательной учебной деятельности и тем самым дает возможность полностью управлять процессом учения. Обратная связь действует все время и позволяет регулировать процесс в соответствии с индивидуальными особенностями усвоения. Обеспечивается активность каждого ученика, так как отсутствие активности немедленно обнаруживается, скрыть это невозможно. И, наконец, каждый ученик обучается в оптимальном для него темпе, ритме и стиле.
12. Ведется психологический анализ работы учащихся с различными типами программированных материалов и обучающих машин. Только на основе такого изучения могут быть созданы научно обоснованные программированные учебники, обучающие машины и разработана методика работы с ними. Исследователи пришли к выводу, что программировать можно и должно не только содержание знаний, но и пути овладения ими, т.е. умственную деятельность учащихся. В частности, изучается, возможно ли программировать процесс формирования обобщенных умений, эвристических мыслительных процессов, творческого мышления.
13. Работая с программированными учебниками такого типа, учащиеся учатся анализировать, сопоставлять, исследовать скрытые причины явлений, самостоятельно устанавливать причинно-следственные связи на основе этого понимать и усваивать материал. Проводятся исследования эффективности программированного обучения, изучаются место и роль программированного обучения в учебном процессе и способы его сочетания с другими видами обучения. При этом учитывается специфика различных учебных предметов. Проводится изучение места и функций некоторых типов обучающих устройств в системе программированного обучения, изучение дидактических возможностей различных обучающих устройств, психологических требований к ним.
14. В заключение надо сказать, что программированное обучение не устраняет преподавателя, не снижает его влияния на учебный процесс, а освобождает его от черновой работы. В этих условиях преподаватель сможет активнее влиять на ход учебного процесса, успешнее осуществлять индивидуальный подход в обучении.
15. Индивидуализация обучения означает, что оно ориентируется на индивидуально-психологические особенности ученика, строится с учетом этих особенностей.
16. Принцип индивидуализации обучения исходит от необходимости ориентироваться в обучении на реальные типы учеников. Наилучшим образом этот принцип реализует программированное обучение. Но и в условиях обычного обучения он может и должен применяться. Индивидуально-психологические особенности учащихся учитываются при выборе и применении отдельных методов и приемов обучения, при дозировке домашних заданий, определении вариантов классных и контрольных работ (по степени их трудности). Принцип индивидуализации обучения исходит от необходимости ориентироваться в обучении на реальные типы учеников. Наилучшим образом этот принцип реализует программированное обучение. Но и в условиях обычного обучения он может и должен применяться. Индивидуально-психологические особенности учащихся учитываются при выборе и применении отдельных методов и приемов обучения, при дозировке домашних заданий, определении вариантов классных и контрольных работ (по степени их трудности).
17. Иными словами, методы обучения должны быть различными, варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей ученика.
18. Как определить индивидуальные характеристики мышления ученика, принадлежность его к тому или иному типу? Каждый добросовестный преподаватель хорошо знает своих учеников, их индивидуальные особенности, сильные и слабые стороны мышления. При этом, как правильно указывают Н.А. Менчинская и Д.Н. Богоявленский, преподавателю нельзя ограничиваться знанием только того, что усвоено и что не усвоено данным учеником. Следует выяснить и индивидуальные особенности мыслительной деятельности ученика, а также некоторые особенности личности: отношения (к учения вообще, к своим достижениям и неудачам, к ошибкам, к процессу овладения знаниями, к данному предмету), интересы, характерные проявления эмоционально-волевой сферы в обучении. И соответственно этому индивидуальный подход в обучении означает не только ликвидацию пробелов (как это чаще всего понимается), но и работу по развитию мышления учащихся, по формированию. Правильного отношения к учению, познавательных интересов.
19. Психологи (Б.Г. Ананьев, Н.А. Менчинская, Н.Д. Богоявленский, З.И. Калмыкова) разработали специальное понятие обучаемости как восприимчивости к обучению. Обучаемость - это ансамбль интеллектуальных свойств человека, от которого при всех прочных равных условиях зависит успешность обучения (З.И. Калмыкова), те особенности мыслительной деятельности, которые играют определенную роль в успеваемости (Н.А. Менчинская). Среди слагаемых этого ансамбля отмечают обобщенность мыслительной деятельности, экономичность мышления, самостоятельность мышления, гибкость мыслительных процессов (легкость или трудность приспособления к изменяющимся условиям задач), смысловая память, характер связи наглядно-образных и отвлеченных компонентов мышления.
20. Обучаемость - не постоянное и неизменное качество, не есть нечто раз и навсегда предопределенное, она развивается и совершенствуется в процессе обучения, в процессе овладения соответствующей деятельностью. Поэтому относительно низкий уровень обучаемости отдельных учащихся никак не освобождает от необходимости всемерно развивать их мыслительные способности, стремиться к полноценному усвоению ими учебного материала.
21. Однако, как показывают исследования, индивидуальные различия в обучаемости столь велики, что невозможно создать единые условия обучения, равно оптимальные для всех категорий учащихся. Установлено, что оптимальным для учащихся с ярко выраженной повышенной обучаемостью будет обучение по расширенной и более сложной по содержанию программе. Преподносить материал надо на основе максимальной реализации принципа проблемности в обучении. Таким учащимся достаточно относительно небольшой помощи со стороны, направленной на раскрытие основных, принципиально новых методов решения проблем.
22. На основе тщательного анализа психологических особенностей школьников с пониженной обучаемостью - особенностей их познавательной деятельности, интеллектуальной сферы, а также некоторых особенностей их личности - были психологически обоснованы некоторые пути предупреждения и преодоления стойкой неуспеваемости, определены пути их обучения. Оптимальной для этой категории лиц является обучение в несколько замедленной манере, с более широкой наглядной и словесной конкретизацией общих положений, большим количеством упражнений, выполнение которых опирается на прямой показ приемов решения. Постепенно нужно уменьшать помощь со стороны и так же примерно повышать степень трудности задач. Большое внимание уделяться мотивационно-занимательной стороне обучения, стимулирующей развитие познавательных интересов. Следует использовать принцип активного воздействия на умственное развитие этих школьников, чтобы добиться максимального их развития. Воспитателю следует активно противодействовать сложившемуся у некоторых обучаемых представлению о собственной посредственности, неспособности и даже неполноценности. Не обучение подстраивается под индивидуальные особенности ученика, а скорее ученик подстраивается под постепенно убыстряющийся и усложняющийся процесс обучения.
23. При индивидуальном подходе особое внимание должно быть оказано не только тем, кто испытывает затруднения в учебной работе, но и тем, кто обнаруживает высокий уровень умственного развития, проявляет ярко выраженные интересы, склонности и способности к тем или иным видам деятельности.
24. Основная задача педагогов и психологов - выявление условий, которые обеспечивали бы максимальное и всестороннее развитие способности всех детей. Наряду с этим необходимо выявить учащихся, которые обнаруживают глубокие интересы, склонности и способности в определенных областях, и создать им условия для дальнейшего развития. Выполнить эту задачу могут различные формы дифференцированного обучения.
25. В процессе обучения и под влиянием обучения складывается личность ученика. Это касается не только таких личностных проявлений, как мировоззрение, интересы, способности, влияние обучения на которые очевидно, но и нравственного облика, эмоционально-волевых качеств, характера личности. Правильное обучение всегда означает духовный рост.

# ГЛАВА 2 МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРИ ВЕДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СПО

## 2.1 Преподаватель в сфере образования

Передовой опыт – это педагогический опыт, дающий хорошие результаты в учебно-воспитательной процессе. Новаторский же опыт – это новые идеи, новые методы и приемы в организации и проведении учебно-воспитательного процесса.

В любом педагогическом опыте имеется две стороны, два слоя: объективный – это набор методов и приемов работы, которые традиционно используются, и личностный – это то, как данный преподаватель в зависимости от своих личностных качеств и способностей, эти методы и приемы использует. Владеющий педагогическим мастерством преподаватель, объективная сторона работы которого ничего принципиально нового не содержит, вполне может быть и чаще всего бывает мастером своего дела, ибо имеет свой индивидуальный стиль.

Индивидуальный стиль работы преподавателя

Индивидуальный стиль работы преподавателя может быть охарактеризован следующим образом:

*Содержательные характеристики.* Преимущественная ориентация преподавателя:

·на процесс обучения;

·на процесс и результаты обучения;

·на результаты обучения;

·адекватность – неадекватность планирования учебно-воспитательного процесса;

·оперативность – консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности;

·рефлексивность – интуитивность.

*Динамические характеристики:*

·гибкость – традиционность;

·импульсивность – осторожность;

·устойчивость – неустойчивость по отношению к изменяющейся ситуации;

·стабильно положительно-эмоциональное отношение к учащимся – неустойчивое эмоциональное положение;

·наличие личностной тревожности – отсутствие личностной тревожности;

·в неблагоприятной ситуации направленность рефлексии на себя – направленность на обстоятельства – направленность на других.

*Результативные характеристики:*

·однородность – неоднородность уровня знаний учащихся;

·стабильность – неустойчивость у учащихся навыков учения;

·высокий – средний – низкий уровень интереса к изучаемому предмету.

Уровни результативной деятельности преподавателя

По результатам каждый преподаватель может быть отнесен к одному из следующих уровней:

·репродуктивный уровень - преподаватель может и умеет рассказать другим то, что знает сам.

·адаптивный уровень - преподаватель умеет приспособить свое сообщение к особенностям обучаемых и их индивидуальным способностям.

·локально-моделирующий уровень - преподаватель владеет стратегиями обучения знаниям, умениям и навыкам по отдельным разделам курса, умеет формулировать педагогическую цель, предвидеть искомый результат и создавать систему и последовательность включения обучаемых в учебно-познавательную деятельность.

·системно-моделирующий уровень - преподаватель владеет стратегиями формирования нужной системы знаний, умений и навыков обучаемых по своему предмету в целом.

·системно-моделирующий уровень - преподаватель владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности обучаемых, их потребностей в самовоспитании, самообразовании и саморазвитии.

Создание атмосферы психологической поддержки

В традиционной педагогике роли преподавателя в сравнении с ролью обучаемого придается преувеличенно большое значение. С точки зрения К. Роджерса, главной задачей преподавателя является облегчение и одновременно стимулирование (фасилитация) процесса учения для обучаемого, т.е. умение создавать соответствующую атмосферу, интеллектуальную и эмоциональную обстановку в киберклассе, атмосферу психологической поддержки.

Обучение должно строиться и планироваться в соответствии с последовательностью, в которой перед обучаемыми возникают те или иные проблемы. Когда обучаемый уяснил для себя смысл проблемы, роль преподавателя сводиться к созданию свободной непринужденной атмосферы, которая будет стимулировать обучаемого к ее решению. К. Роджерс считает, что преподаватель сможет создать в аудитории нужную атмосферу, если он будет руководствоваться следующими принципами.

1. С самого начала и на всем протяжении учебного процесса преподаватель должен демонстрировать полное доверие к обучаемым.

2. Он должен помогать обучаемым в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группами, так и перед каждым обучаемыми в отдельности.

3. Он должен всегда исходить их того, что у обучаемых есть внутренняя мотивация к обучению.

4. Он должен выступать для обучаемого как источник разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной проблемы.

5. Важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого ученика.

6.Он должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его.

7. Он должен быть активным участником группового взаимодействия.

8. Он должен открыто выражать в группе свои чувства.

9. Он должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого учащегося.

10. Наконец, он должен хорошо знать себя.

Наиболее характерны следующие четыре стиля:

*Эмоционально-импровизационный.* Ориентируясь преимущественно на процесс обучения, преподаватель недостаточно адекватно планирует свою работу по отношению к конечным результатам; для преподавания отбирает наиболее интересный материал, а важный, но неинтересный оставляет на самостоятельное обучение. Ориентируясь в основном на сильных обучаемых, старается, чтобы его работа была творческой. Деятельность преподавателя высоко оперативна: часто меняет виды работы, практикует коллективные обсуждения. Однако богатый арсенал используемых методов обучения сочетается с низкой методичностью, недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся.

*Эмоционалоно-методический.*Ориентируясь как на результат, так и на процесс обучения, преподаватель адекватно планирует учебно-методический материал, не упуская закрепления и запоминания, включая повторение и контроль знаний учащихся. Деятельность преподавателя высоко оперативна, но преобладает интуитивность над рефлексивностью. Преподаватель стремится активизировать учащихся не внешней развлекательность, а особенностями самого предмета.

*Рассуждающе-импровизованный.* Для преподавателя характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование, оперативность, сочетание интуитивности и рефлексии. Сам преподаватель меньше говорит, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на обучаемых косвенным путем, давая возможность детально оформить ответ.

*Рассуждающе-методический.* Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, преподаватель проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность сочетается с малым, стандартным набором методов обучения. Для него характерна преимущественно репродуктивная деятельность учащихся. Преподаватель этого стиля отличается рефлексивностью, осторожностью в своих действиях.

Личностные способности преподавателя

Личностные способности характеризуют как умственную, так и эмоционально-волевую сторону человека. Эти качества тесно связаны друг с другом и образуют единое целое в процессе психологического образования.

Используя данные психологических исследований, можно выделить ряд компонентов, занимающих существенное место в структуре педагогических личностных способностей.

*Дидактические способности*-способности передавать обучаемым учебный материал, делая его доступным для, преподносить им проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у обучаемых активную самостоятельную мысль. Преподаватель с дидактическими способностями умеет в случае необходимости соответствующим образом реконструировать, адаптировать учебный материал, делать трудное легким, сложное - простым, непонятное - ясным и понятным.

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

*Академические способности -с*пособности к соответствующей области науки. Способный преподаватель знает предмет не только в объеме, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему интерес.

*Перцептивные способности*- способности проникать во внутренний мир обучаемого, как личности, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности обучаемого и его временных психологических состояний. Способный преподаватель по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениям улавливает малейшие изменения внутреннего состояния обучаемого.

*Речевые способности -*способность четко и ясно выражать мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики, это одна из важнейших способностей профессии преподавателя, так как передача информации от преподавателя к обучаемому носит в основном второсигнальный, словесный характер. Здесьимеется в виду как внутренние (содержательные) особенности речи, так и ее внешние особенности.

Сообщающе-информационное изложение строится так, чтобы максимально активизировать мысль и внимание обучаемых. Преподаватель избегает длинных фраз, сложных словесных конструкций, трудных терминов и формулировок.

Наряду с этим он учитывает, что излишне лаконичная, кратная речь часто бывает мало понятой учащимися. Очень оживляет речь и весьма хорошо принимается учащимися уместный юмор, шутка, легкая доброжелательная ирония.

Речь преподавателя живая, эмоциональная, образная, в ней отсутствуют грамматические, стилистические, фонетические ошибки, однообразная, тягучая, монотонная речь вызывает скуку и не воспринимается. Темп речи во многом зависит от индивидуально-психологических особенностей преподавателя. Торопливый темп, однако, мешает усвоению и быстро утомляет. Это касается и громкости речи. Во всем должна быть мера.

*Организаторские способности -*способности организовывать коллектив, а также способности правильно организовать свою собственную работу. Организация собственной работы предполагает умение правильно планировать и самому контролировать ее. У преподавателей в дистанционном обучении вырабатывается своеобразное чувство времени - умение правильно распределять работу во времени, укладываться в установленные сроки. Но эти преподаватели умеют также корригировать планы и действия, ведь бывают непредвиденные ситуации.

*Коммуникативные способности -*способности к общению с обучаемыми, умение найти правильный подход к обучаемым, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, отношения, наличие педагогического такта.

Значительный вклад в изучение психологии педагогического такта сделал И.В. Страхов. Он отмечает, что основное при этом, умение находить наиболее эффективные способы воздействия на обучаемого. Соблюдать психологически целесообразную меру в применении воспитательных действий, необходимость учитывать конкретную педагогическую задачу, особенности и возможности личности обучаемого и данную педагогическую ситуацию.

Одним из появлений педагогического такта является чувство меры в отношении применения любого педагогического воздействия (поощрения, наказания). Отсутствие педагогического такта часто приводит к тяжелым последствиям.

*Педагогическое воображение -*это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательной проективности личности обучаемых, связанной с представлением о том, что из обучаемого получится в последствии, умение прогнозировать развитие тех или иных событий. Эта способность связана с педагогическим оптимизмом, верой в человека.

*Способности к распределению внимания* одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для деятельности преподавателя.

Преподаватель, разумеется, должен обладать целым рядом положительных качеств, таких как устремленность, справедливость, настойчивость, трудолюбие. Особое значение имеет такое качество как выдержка, умение владеть собой, своим настроением, темпераментом.

Конечно, тип нервной системы имеет большое значение и произвольно изменить его нельзя, хотя иногда что-то и не устаивает. Но в каком-то смысле им можно управлять, сдерживать отрицательные проявления своего темперамента. Преподаватель может быть представителем любого темперамента, лишь бы он умел использовать положительные стороны своего типа.

Помимо такого важного образования как темперамент особое значение на успешность работы преподавателя имеет временные психические состояния (настроение), обусловленные различными причинами.

В заключении скажем, что когда речь идет о преподавателе, его качествах, то мелочей здесь нет. Даже внешний вид влияет на формирование личности преподавателя.

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Принятием в 1992 г. Закона Российской Федерации «Об образовании» было положено начало формированию законодательства об образовании - одной из наиболее динамично развивающихся сегодня отраслей российского законодательства.

Структура и содержание законодательства об образовании определяются исходя из конституционных и иных законодательных положений, устанавливающих распределение полномочий в области образования между Российской Федерацией, ее субъектами и муниципальными образованиями.

Законодатель выделяет два уровня нормативно-правового регулирования отношений в сфере образования: федеральный и региональный.

В свою очередь, как федеральное, так и региональное законодательство об образовании включают законодательные и иные нормативные правовые акты.

Федеральные законы в области образования принимаются для того, чтобы:

- разграничить компетенцию и ответственность в области образования федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления;

- регулировать в рамках установленной федеральной компетенции вопросы отношений в области образования, которые должны решаться одинаково всеми субъектами Российской Федерации (и в этой части федеральные законы в области образования являются законами прямого действия и применяются на всей территории Российской Федерации);

- вводить общие установочные нормы по вопросам, которые относятся к компетенции субъектов Российской Федерации и в соответствии с которыми те осуществляют собственное правовое регулирование в области образования.

Субъекты Российской Федерации в соответствии со своей компетенцией могут принимать в области образования законы и иные нормативные правовые акты, не противоречащие федеральным законам в области образования. Более того, законодатель устанавливает, что региональные законы и иные нормативные правовые акты в области образования не могут ограничивать права физических и юридических лиц по сравнению с законодательством Российской Федерации в области образования.

Нормы, касающиеся разграничения компетенции в образовательной сфере, содержатся в Конституции Российской Федерации - это статьи 26, 43, 44, а также подп. «е» п. 1 ст. 72, в которой общие вопросы образования отнесены к совместному ведению Российской Федерации и ее субъектов. Соответствующие нормы можно найти в ряде Федеральных законов: Законе РФ «Об образовании», Федеральном законе от 6 октября 1999 г. № 184-ФЗ «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» и Федеральном законе от 6 октября 2003 г. № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации». Полномочия Российской Федерации в сфере высшего и послевузовского образования закреплены в ст. 24 Федерального закона от 22 августа 1996 г. №125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

## Список использованной литературы

1. Леванова Е. А. Родители и подростки: навстречу друг другу. - М.: «Педагогическая литература», 2010.

2. Особенности личностного и профессионального развития субъектов образовательного пространства в современных социально-экономических условиях. Под редакципей Л.М. Митиной М.: 2010.

3. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. — СПб. Питер, 2002. — 432 с.: ил. — (Серия «Учебник нового века»).

4. Образование: традиция и инновации в условиях социальных перемен. М., 2010

5. Оконь В. Введение в общую дидактику. М., 2011.

6. Основы вузовской педагогики. ЛГУ, 2010.

7. Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 2012.

8. Письмо Минобразования РФ от 27.06.2003 N 28-51-513/16 «О Методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования»

9. Постановление Правительства РФ от 31.07.1998 N 867 (ред. от 10.03.2009) "Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи"/"Собрание законодательства РФ", 10.08.1998, N 32, ст. 3911

10. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М., Психология/ - М.:Академия, 2010 г.

11. Карсонов В. А. «Современные педагогические технологии в вопросах и ответах: Учебное методическое пособие / под редакцией Ф. С. Замиловой. – Саратов, 2011. – 101 с.

12. Сластенин В. А. Педагогика, - М. Академия, 2009 г.