Министерство образования и науки РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования

"Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого"

Кафедра психологии и образования

Курсовая работа

на тему:

"Психологические знания в работе учителя"

Выполнил:

студент 4 курса

Осипян Д.Г.

Научный руководитель:

Губарева Т.В.

Тула 2011

Содержание

Введение

1. Психология личности в профессиональной деятельности учителя

1.1 Психологические требования к личности учителя

1.2 Специфика педагогической деятельности и педагогического общения

2. Психологические знания в работе учителя

2.1 Психологические механизмы воспитания в современных условиях

2.2 Психологические условия формирования свойств личности

2.2.1 Социально-психологические аспекты воспитания

2.2.2 Учебная деятельность и индивидуально-психологические особенности детей

3. Обучаемость и проблемы управления процессом усвоения знаний и умственной деятельностью учащихся

Заключение

Список использованных источников

# Введение

Как известно, существует внутреннее единство развития психики ребенка и педагогического процесса. Известный отечественный психолог С.Л. Рубинштейн отмечал необходимость различия психологического и педагогического подходов. Если предмет психологии – это закономерности развития психики ребенка, то педагогический процесс является условием этого развития. Если предмет педагогики – специфические закономерности обучения и воспитания, то психические процессы на различных ступенях развития ребенка выступают как условия, которые должны учитываться педагогами. Вот почему людям педагогической профессии необходимо знание законов психики. [1, c.10]

Учебно-воспитательный процесс как субъективная деятельность педагога может стать эффективнее, если будет учитывать объективные закономерности развития психики ученика. Такая деятельность успешно формирует развивающуюся личность в меру того, как учитель руководит деятельностью ученика, а не подменяет её.

Классиком отечественной и мировой психологии Л.С. Выготским было обосновано положение о ведущей роли обучения в развитии психики. В статье "Проблемы обучения и умственного развития ребенка" (1934 г.) он писал: "… Всякое обучение является источником развития, вызывающим к жизни ряд таких процессов, которые без него вообще возникнуть не могут". Знание учителем внутренней генетической связи преподавания любого школьного предмета с детским развитием позволяет опережать уровень сегодняшних возможностей ребенка, ставить и решать с ним более сложные задачи. [2, c.386]

Педагогическая деятельность – объект исследования различных отраслей педагогической науки: дидактики, частных методик, теории воспитания, школоведения. Психологию педагогической деятельности можно определить как отрасль психологического знания, изучающую психологические закономерности труда учителя и то, как учитель воспринимает, трансформирует и реализует задаваемые обществом через институты воспитания цели и систему педагогической деятельности, как он осознает актуальность задач, форм и методов своей деятельности в зависимости от конкретных условий.

Содержание и психология педагогической деятельности определяется социальными факторами - местом и функциями учителя в обществе, требованиями общества к учителю; затем социально-психологическими факторами: социальными ожиданиями окружающих учителя людей по отношению к его личности и деятельности, его собственными ожиданиями и установками в сфере его педагогической деятельности.

Актуальность темы курсовой работы заключается в том, что работа учителя всегда предполагает присутствие не только педагогических и предметных знаний, но и психологических знаний, без которых невозможно организовать качественный и целостный образовательный процесс.

Объектом исследования является изучение степени необходимости наличия психологических знаний в работе учителя.

Предметом исследования является личность педагога, как носителя необходимых знаний, в процессе образования учащихся.

Цель курсовой работы – рассмотрение психологических знаний в работе учителя.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- проанализировать литературу на тему курсовой работы по педагогической психологии;

- раскрыть основные моменты накопления и использования психологических знаний, которые необходимы учителю для своей работы.

1. Психология личности и профессиональной деятельности учителя

#

# 1.1 Психологические требования к личности учителя

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

* Учитель - организатор учебного процесса в школе. Он - источник знаний для учащихся как во время уроков, дополнительных занятий и консультаций, так и вне рамок учебного процесса.
* Большинство учителей выполняют функцию классных руководителей (т.е. являются организаторами воспитательного процесса).
* Современный учитель не может не быть социальным психологом, ибо ему необходимо уметь регулировать межличностные отношения учащихся, использовать социально-психологические механизмы детского коллектива. Как член педагогического коллектива учитель участвует в организации жизнедеятельности школьного коллектива, работает в методических объединениях учителей-предметников и классных руководителей, выполняет общественные поручения.
* Каждый учитель, выступая с лекциями, беседами перед родителями учащихся и общественностью, является пропагандистом педагогических знаний.

К личности педагога предъявляется ряд самых серьезных требований. Среди них есть главные и второстепенные. И среди главных, и среди дополнительных психологических свойств, необходимых для квалифицированного педагога, есть устойчивые, постоянно присущие учителю и воспитателю всех эпох, времен и народов, и изменчивые, обусловленные особенностями этапа социально-экономического развития общества, где живет и работает педагог.

Главным и постоянным требованием, предъявляемым к педагогу, является любовь к детям, к педагогической деятельности, наличие специальных знаний в той области, которой он обучает детей; широкая эрудиция, педагогическая интуиция, высокоразвитый интеллект, высокий уровень общей культуры и нравственности, профессиональное владение разнообразными методами обучения и воспитания детей. Все эти свойства не являются врожденными. Они приобретаются систематическим и упорным трудом, огромной работой педагога над собой.

Дополнительными, но относительно стабильными требованиями, предъявляемыми к педагогу, является общительность, артистичность, веселый нрав, хороший внешний вид и другие. Эти качества важны, но без каждого из них в отдельности учитель вполне может обойтись. Можно представить, например, не очень общительного математика, знания и преподавательские способности которого настолько хорошо развиты, что при отсутствии этого, в общем, полезного для людей качества, он тем не менее вполне может оставаться хорошим учителем. И наоборот, можно вообразить себе общительного, с хорошим вкусом, артистичного человека, которому явно не хватает педагогических способностей. Такой человек вряд ли может стать хорошим учителем и воспитателем.

Главные и второстепенные педагогические качества в совокупности составляют индивидуальность педагога, в силу которой каждый хороший учитель представляет собой уникальную и своеобразную личность. Несколько более сложен для решения вопрос о главных и второстепенных, изменчивых качествах педагога, которые от него требуются в данный момент истории общества, в данное время и на данном рабочем месте. Для того, чтобы сделать учащегося личностью - а сейчас нам как никогда нужны именно личности, соответствующие требованиям времени, - сам педагог должен обладать независимостью, грамотностью, индивидуальностью, самостоятельностью и многими другими качествами, систематически развивать их у себя. [2, c.277]

Для того чтобы успешно справляться со своей работой, педагог должен иметь незаурядные педагогические способности. Под педагогическими способностями мы понимаем определенные психологические особенности личности, которые являются условием достижения его в роли учителя высоких результатов в обучении и воспитании детей. Так, Ф.П. Гоноболин выделяет следующий ряд педагогических способностей:

* дидактические способности, позволяющие учителю успешно осуществлять отбор содержания и методов обучения учащихся, доступно излагать учебный материал, вызывая познавательную активность у самих учащихся;
* экспрессивные способности, позволяющие учителю найти наилучшую эмоционально-выразительную форму изложения программного материала;
* перцептивные способности - выражаются в психологической наблюдательности педагога по отношению к учащимся, проникновении в их внутреннее духовное состояние, глубоком понимании возрастных и индивидуальных особенностей воспитуемых;
* организаторские способности, обеспечивающие дисциплину и порядок в классе; продуманное использование каждой минуты на уроке, создание дружного и сплоченного коллектива учащихся;
* суггестивные или авторитарные способности - способности к внушению, сильному эмоционально-волевому влиянию учителя на учащихся и умение на этой основе завоевать авторитет в их глазах; академические способности, связаны с усвоением знаний, навыков и умений в соответствующей области науки.

К специальным педагогическим способностям относят педагогический такт, способности к воспитанию детей и педагогическому общению. Такт учителя всегда представляет собой единство высокоморального отношения к учащимся и педагогически совершенной формы обращения с ними. Педагогический такт включает в себя не только вопросы, связанные с психологическими сторонами личности учителя, но и ориентацию учителя в приемах и средствах педагогического воздействия, а также нравственные установки и принципы, которым учитель следует.

К.Д. Ушинский справедливо относил это понятие к области психологии: "Так называемый педагогический такт, без которого воспитатель, как бы он ни изучил теорию педагогики, никогда не будет хорошим воспитателем практиком, есть, в сущности, не более как такт психологический…". Учитель своими действиями на уроке должен способствовать установлению благоприятной психологической атмосферы, комфортных условий общения и деятельности для всех учащихся, заботиться о развитии дружественных отношений между детьми. [1, c.17]

Для этого необходимо:

* не подчеркивать успехи одних учащихся и неудачи других;
* не противопоставлять сильных слабым;
* не критиковать ребенка при всем классе, чаще беседовать наедине;
* замечать даже небольшие успехи слабых учеников, но не подчеркивать это резко;
* воспринимать всерьез все, что происходит с ребятами;
* формировать понимание, что способность к хорошему учению есть лишь одно из многочисленных качеств личности.

Учитель может положительно влиять на многие стороны поведения детей, если станет поощрять их за хорошие поступки, и не будет наказывать, обращать слишком пристальное внимание на допущенные детьми ошибки.

#

# 1.2 Специфика педагогической деятельности и педагогического общения

Педагогическое общение - это важный компонент труда учителя, создающий атмосферу психологического развития личности учащегося. Учитель, умеющий создать спокойную рабочую обстановку, атмосферу уважения, активности ребенка предпочтительнее учителя, ученики которого знают все правила и законы, но ученики которого перегружены, скованны, имеют заниженную самооценку. В этом смысле педагогическое общение важнее педагогической технологии. Педагогическое общение должно быть личностно развивающим, эмоционально-комфортным и решать следующие задачи:

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

Такой широкий спектр задач требует оптимизации педагогического общения по задачам, средствам и по результату. [5, c.8]

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

Стиль руководства. Охарактеризуем пять наиболее часто встречающихся у учителей стилей руководства учащимися. При автократическом стиле руководства учитель осуществляет единоличное управление руководством коллективом, без опоры на актив. Учащимся не позволяют высказывать свои взгляды, критические замечания, проявлять инициативу, тем более претендовать на решение касающихся их вопросов. Учитель последовательно предъявляет к учащимся требования и осуществляет жесткий контроль за их выполнением. Авторитарному стилю руководства свойственны основные черты автократического. Но учащимся позволяют участвовать в обсуждении вопросов, их затрагивающих. Однако решение в конечном счете всегда принимает учитель в соответствии со своими установками.

При демократическом стиле руководства учитель опирается на коллектив, стимулирует самостоятельность учащихся. В организации деятельности коллектива учитель старается занять позицию "первого среди равных". Учитель проявляет определенную терпимость к критическим замечаниям учащихся, вникает в их личные дела и проблемы. Ученики обсуждают проблемы коллективной жизни и делают выбор, но окончательное решение формулирует учитель.

При игнорирующем стиле руководства учитель стремится, как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей и указаний администрации. Непоследовательный стиль характерен тем, что учитель в зависимости от внешних обстоятельств или собственного эмоционального состояния осуществляет любой из описанных выше стилей руководства. [5, c.16].

Стиль руководства накладывает отпечаток на всю систему взаимоотношений учителя с учащимися: на то, как воспринимает учитель своих учеников, как часто его конфликты с учащимися и т.д. Складывающиеся взаимоотношения учителей с учащимися зависят также от того, насколько педагоги учитывают возрастные особенности школьников, в частности, свойственное подросткам и юношам стремление к взрослости. Уважение воспитателем личности школьника является обязательным психологическим условием возникновения доверительных взаимоотношений учащихся с учителями. В противном случае возникают конфликты учащихся с учителями.

Наблюдается "возрастное своеобразие" в протекании конфликтов. В начальных классах они проявляются как недовольство ученика учителем. У подростков нередки открытые столкновения с учителем. В старших классах конфликт может принять форму скрытого состояния неудовлетворенности ученика, упорного его несогласия с действиями учителя.

Стиль руководства учителя формируется под влиянием субъективных и объективных факторов. Под субъективными факторами понимают характерологические особенности личности учителя. К объективным факторам относят стиль руководства администрации школы, характер взаимодействия в учительском коллективе и ряд других факторов.

Говоря об индивидуальном стиле педагогической деятельности, имеют в виду, что педагог учитывает свои индивидуальные склонности, особенности, свою индивидуальность. Педагоги, обладающие разной индивидуальностью, из множества учебных и воспитательных задач могут выбрать одни и те же, но реализуют их по-разному.

Рассмотрим основные признаки индивидуального стиля педагогической деятельности. Он проявляется:

* в темпераменте;
* в характере реакции на те, или иные педагогические ситуации;
* в выборе методов обучения;
* в подборе средств воспитания;
* в стиле педагогического общения;
* в реагировании на действия и поступки детей;
* в манере поведения;
* в предпочтении тех или иных видов поощрения или наказания;
* в применении средств психолого-педагогического воздействия на детей.

Поэтому любой педагогический опыт буквально копировать не стоит. Воспринимая главное в нем, учитель должен стремиться к тому, чтобы оставаться самим собой. Это не только не снизит, но существенно повысит эффективность обучения и воспитания детей на основе заимствования передового педагогического опыта. Попытки прямого копирования передового педагогического опыта одних учителей бесперспективны, т.к. такой опыт практически неотделим от личности учителя, а психологическую индивидуальность педагога трудно воспроизвести, без нее результаты неизбежно оказываются другими.

# 2. Психологические знания в работе учителя

#

# 2.1 Психологические механизмы воспитания в современных условиях

#

# 2.1.1 Психологические условия формирования свойств личности

При каких психологических условиях формирование свойств личности будет наиболее успешным?

- Воспитательное воздействие на эмоциональную сферу должно затрагивать всю личность, весь субъективный мир человека Искусство воспитателя состоит в том, чтобы установить связь между тем, что мы хотим сформировать у школьника и тем, что субъективно значимо для него.

- Активность и самостоятельность самих учащихся.

- Принцип развития в деятельности. Деятельность ребенка – необходимое условие формирования личности. При этом надо помнить, что для формирования нужных мотивов, деятельность ребенка должна быть организована соответствующим образом. В деятельности формируются и привычные способы поведения.

- Подкрепление. Отсутствие подкрепления, поощрения или порицания мешает ребенку правильно ориентироваться в ситуации, приводит к угасанию мотива.

Воспитание школьника немыслимо без знания возрастного, гендерного и индивидуального своеобразия его личности. Индивидуальный подход в воспитании к учащимся предполагает учет их дифференциально-психологических особенностей (памяти, внимания, типа темперамента, развития тех или иных способностей и т.д.), т.е. выяснение того, чем этот ученик отличается от своих сверстников и как в связи с этим следует строить воспитательную работу. Индивидуальный подход в воспитании имеет педагогический и психологический аспекты. В первом случае индивидуальный подход является частью педагогического такта. Психологический аспект индивидуального подхода выражается в изучении своеобразия личности школьника с целью организации педагогически целесообразного процесса воспитания. Психологию воспитания в этом случае интересуют индивидуальные проявления общих психологических закономерностей у школьников, изучение лишь только им присущих и неповторимых сочетаний данных закономерностей и особенностей.

# 2.1.2 Социально-психологические аспекты воспитания

С точки зрения социально-психологической правильное воспитание представляет собой научно-обоснованное общение людей, рассчитанное на развитие каждого из них как личности. Воспитательное воздействие человека на человека предполагает правильное восприятие и оценку друг друга людьми, которые вовлечены в этот процесс.

Психолог М.И. Лисина изучала процесс развития общения и его роль в воспитании детей раннего возраста. Она установила, что с рождения ребенка его общение с окружающими людьми направляется особой потребностью, которая состоит в стремлении человека к самопознанию, к познанию окружающих людей с целью саморазвития. Знания о себе и о людях тесно переплетаются с отношением к другим людям, со стремлением к оценке и самооценке. Оценка со стороны другого человека позволяет выяснить, как он воспринимает данную личность, способствует формированию самооценки и, в конечном счете, образа "Я". [1, c.86]

Содержанием общения, которое служит воспитательным целям, является передача от человека к человеку полезной информации, на основе которой люди могут формироваться и развиваться как личности. Эта информация включает ценности, нормы и формы поведения, оценки и представления, идеалы, цели и смысл жизни. Мера их принятия одним человеком в общении с другими людьми зависит от отношения людей друг к другу, определяемых эталонами межличностного восприятия.

Данные эталоны не всегда осознаются человеком, который их применяет. В них отражаются особенности социальной группы. В раннем возрасте эталоны являются конкретными и отождествленными с людьми, выбираемыми в качестве идеала. С возрастом эталоны становятся все более обобщенными и связанными с нравственными и другими идеалами, ценностями и нормами. Они становятся более дифференцированными, что начинает четко наблюдаться уже у подростков.

Психологический аспект воспитания во многом означает формирование и изменение социальных установок человека. Напомним, что социальная установка имеет три компонента: знания, эмоции и действия. Воспитание социальных установок сводится к изменению одной или нескольких их составляющих. Педагогическое воздействие на социальную установку ребенка включает четыре стадии: привлечение внимания ребенка к тому или иному вопросу, возбуждение его интереса; предъявление новой информации; убеждение. Кратко охарактеризуем каждую из них.

Психологами было установлено, что если чем-то незначительно отвлекать внимание человека, то эффект убеждения (изменения социальных установок) будет более сильным, чем без этой процедуру. В ситуации рассеянности внимания человека легче убедить принять ту или иную точку зрения, так как мы не даем возможность человеку глубоко вникнуть в приводимые аргументы. Однако, надо помнить, что убеждающий эффект отвлечения внимания зависит от эмоциональной окрашенности того, на что это внимание отвлекается. "Приятные" вещи сказываются положительно, а "не очень приятные" факты снижают данный эффект.

Так как социальные установки включают рациональный и эмоциональный компоненты, то любой из них можно использовать для направленного педагогического воздействия. Воспитание, основанное на рациональном компоненте, обычно апеллирует к разуму ребенка. В этом случае воспитатель пытается его убедить с помощью логических доказательств.

При использовании эмоциональной формы воздействия обычно обращаются следующим психолого-педагогическим приемам: ссылка на авторитет ("так считает папа"), обращение к образцу ("так поступают хорошие дети"). Используется, когда логические аргументы либо слабы, либо отсутствуют. Базируется на эффекте внушения. Иногда используют для воздействия на социальные установки в воспитательных целях прием возбуждения страха у детей, но этот прием не очень эффективен. [6, c.146]

Даже если убеждение основывается на хорошо продуманной и подобранной совокупности фактов, способ их предоставления ребенку может существенно повлиять на результат убеждения, один и тот же факт может быть представлен и воспринят ребенком по-разному.

Эффективность педагогического воздействия определяется тем, как относится воспитываемый ребенок к воспитателю. Психологами было установлено, что умеренная точка зрения по обсуждаемому вопросу воспринимается как крайняя на фоне резко противоположной ей позиции, и наоборот (эффект контраста). Людям свойственно преувеличивать или преуменьшать свои расхождения во мнениях в зависимости от отношений, существующих между ними и теми людьми, которые придерживаются соответствующего мнения (эффект ассимиляции). Если симпатизируем человеку, то расхождения преуменьшаем, если не симпатизируем – соответственно преувеличиваем.

Вопрос об управлении учебно-воспитательным процессом встал сравнительно недавно - с момента распространения кибернетической теории управления на социальные явления и процессы. Управление предполагает не только деятельность воспитателя, оно включает все, что может, так или иначе влиять на воспитанника, формировать у него взгляды, убеждения, качества личности, позиции. Управление воспитанием включает в себя такие элементы, как:

* проектирование развития личности, планирование необходимых воспитательных воздействий;
* организацию воспитательных воздействий;
* регулирование и корректировку хода воспитательных воздействий на основе текущего сбора информации;
* итоговый учет и контроль соответствия конечных воспитательных результатов проекту развития.

Психологический аспект в этой схеме представлен в виде конечного результата - сформировавшегося свойства и личности в целом. Психологический механизм управления воспитанием в настоящее время нельзя охарактеризовать в завершенном виде, представление о нем только складывается. Большинство отечественных психологов при рассмотрении данного вопроса исходят из теоретического положения о том, что внешнее действие превращается во внутреннее. Стало общепринятым мнение о том, что управление извне поведением воспитанника в ходе воспитательного процесса превращается во внутренний механизм саморегуляции, самоуправления и самовоспитания. [6, c.150]

Различают внешнее (осуществляемое через внешние факторы) и внутреннее управление. Рассмотрим механизм превращения внешнего воспитательного управления во внутреннюю систему самоуправления и самовоспитания.

На первом этапе формирования личностного свойства внешнее управление осуществляется:

* воспитателем, руководителем, коллективом, которые выбирают "педагогический образец";
* через организацию продолжительного действия образца;
* за счет носителя педагогического образца (яркость, популярность, авторитетность и т.д. оказывают большое влияние на принятие образца воспитанником).

На этом этапе внутреннее управление – это готовность воспринимать и присваивать образец. Элементом самоуправлением здесь является интерес, обеспечивающей легкость присвоения образца.

На втором этапе формирования личностного свойства (превращение стимула в мотив) внешнее управление осуществляется в том, что:

* воспитатель подбирает педагогический образец и тем самым программирует мотивы;
* актуализируется уже сложившийся мотив;
* осуществляется коррекция мотивации.

Самоуправление мотивационной сферой проявляется в саморегуляции выбора мотивов из уже имеющихся. Внутреннее управление тождественно саморегуляции.

На третьем этапе осуществляется выбор формы поведения на основе мотива. Внешнее управление включает в себя:

* выбор и предложение приемлемой для школьника формы поведения;
* прекращение развертывания мотива в действие, поведение.

Саморегуляция проявляется в соотнесении школьником адекватности мотивации и формы поведения, соотносит их друг с другом.

На четвертом этапе осуществляется реализация мотива в поведении и переход последнего в привычку. Внешнее управление создает:

* условия для успешного начала и завершения избранной формы поведения (это делает воспитатель, коллектив);
* условия для неоднократного выполнения данного действия;
* положительный эмоциональный настрой по отношению к начатому действию;
* корректировка действия.

Через внутреннее управление (самоуправление): ученик побуждает себя начать и закончить действие, которое уже многократно выполнялось. На этом этапе самоуправление становится внешним по отношению к звеньям-этапам. (1-5 этапы формирования свойства личности).

На пятом этапе происходит превращение привычной формы поведения в свойство личности. Здесь внешнее управление и самоуправление нивелируются. Успех формирования личности школьника определяется соотношением внешнего и внутреннего управления. Самый благоприятный вариант, если внешнее управление и самоуправление смыкаются в одном и том же содержании, то есть цели, приемы воспитания, предлагаемые стимулы (педагогические образцы), виды управления адекватны мотивам, видам самоуправления школьника. Например, воспитывается волевое свойство - настойчивость. При этом используется некоторые педагогические образцы (настойчивый ученик, спортсмен и т.д.), применяются разнообразные виды управления на всех этапах. Все это может сочетаться с мотивом школьника формировать у себя настойчивость, проявлять ее там, где она требуется, может сочетаться с использованием всех видов самоуправления с момента действия стимула до оформления привычки и свойства. [6, c.124]

Второй вариант соотношения внешнего и внутреннего – антагонистическое противостояние, такой вариант в процессе воспитания нежелателен. Высшая форма самоуправления - самовоспитание. Самовоспитание – это сознательная, систематическая работа школьников по формированию у себя общественно ценных качеств личности, преодолению недостатков поведения, отрицательных черт и качеств. Самовоспитанием школьников надо руководить, при этом воспитатель должен решать 3 задачи:

* возбудить (поддержать) стремления школьника развивать у себя положительные черты личности и избавиться от тех или иных дурных сторон поведения;
* помочь школьнику критически отнестись к своей личности;
* помочь наметить школьнику программу самовоспитания; учитель должен указать разумные пути самовоспитания.

Обучение – форма развития, приводящая в движение внутренние процессы развития личности. Ребенок развивается, учась, а учение проходит в деятельности по присвоению опыта в общении с людьми – таков общий закон развития. Его практическое значение состоит в том, что всякое обучение нужно строить таким образом, чтобы его развивающий эффект был максимальным. То есть вся практика обучения в школе и вузе должна быть развивающим обучением. Это значит, что в обучении нужно постоянно руководствоваться правилом, что человеку нужно учиться не для того, чтобы много знать, а для того, чтобы с помощью знаний всесторонне развиваться: многому научиться, стать умнее и способнее, чтобы самостоятельно решать любые жизненные проблемы, в том числе и в области своей профессиональной деятельности. Этот социально обусловленный процесс воспитывает человека и совершенствует его как личность. [7, c.38]

2.2.2 Учебная деятельность и индивидуально-психологические особенности детей

Учитель сталкивается с тем, что у каждого ребенка в классе свой стиль работы, свой характер, свои любимые методы работы. И причина трудностей, возникающих у детей на уроках, в том, что учитель не умеет использовать индивидуальные особенности школьников в педагогическом процессе наиболее эффективно.

Некоторые дети испытывают трудности при работе вместе со всем классом и требуют особого подхода. Поведение таких детей типично: ерзанье на стуле, рассеянное внимание, затруднение при ответе на вопрос. Учитель делает замечание и не подозревает, что все это происходит не от отсутствия у школьника желания учиться. При этом ребёнок становится неуверенным в себе, он уже не верит в то, что сможет выучить материал, хорошо написать контрольную работу, а если ребенок что-то не понимает, то он в итоге теряет интерес к данному предмету. По этому задача учителя дать каждому ребенку возможность успешно проявить себя на уроке. У детей должна быть прежде всего вера в себя, они должны идти на урок с чувством уверенности в успехе при выполнении любой работы. Только тогда учитель сможет при работе с классом надеяться на полное взаимопонимание и максимальную отдачу.

Каждый ученик имеет предпочтение в способах получения учебной информации и работы с ней: либо визуальное восприятие материала, либо аудиальное или тактильно-двигательное (кинестетическое) (Р.Бэндлер, Д.Гриндер). Такая система восприятия и понимания информации в психологии называется репрезентативной системой.

Кроме того, репрезентативная система распознается по словам, используемым учеником при описания своих действий и наиболее понятным им в беседе:

• визуальные: видеть, яркий, ясный, туманный, отчетливо, расплывчатый, сфокусировать, мелькать, темный, пестрый, цветастый, ракурс, перспектива и т.д.;

• аудиальные: слышать, звучать, громкий, настраивать, звенеть, согласовывать, скрипеть, кричать, оглушить, скрежетать и т.д.;

• кинестетические: чувствовать, притрагиваться, теплый, гладкий, мягкий, орудовать, хватать, тугой, шероховатый, твердый, тяжелый и т.д.;

• обонятельно-вкусовые: пахнуть, вкусный, пресный, солен ы й , острый, несвежий, сладкий, терпкий, кислый, горький, ароматный и т.д.

В обычном классе из 30 учеников в среднем у 22 достаточно развиты визуальные, аудиальные и кинестетические способности, 2—3 ученика испытывают трудности в обучении по причинам, не связанным с особенностями восприятия (психологическая ситуация дома и т.д.). Остальные 4—6 учащихся — это преимущественно визуалы, или аудиалы, или кинестетики. Эти дети некоторое время работают достаточно функционально, но часть времени им необходимо прилагать значительные усилия. Предпочитая одну модальность, они очень слабы в других .

Учитывая тип восприятия каждого ученика, учитель может:

1) привлечь внимание детей;

2) замотивировать их на процесс обучения;

3) дисциплинировать весь класс;

4) подать важное и трудное содержание так, чтобы информацию восприняли все учащиеся;

5) правильно построить опрос, с учетом ведущей репрезентативной системы каждого ребенка и т.д.;

6) правильно организовать педагогический процесс во время урока.

Понимание индивидуальных особенностей учащихся и их проявление в учебной деятельности позволяет предусмотреть, в каких учебных ситуациях, условиях эти проявления окажутся благоприятными, а в каких могут составить трудность. Задача учителя заключается в том, чтобы помочь найти школьнику подходящий индивидуальный стиль деятельности. Согласно некоторым психологическим исследованиям, слабые и инертные по своим психофизиологическим особенностям хуже учатся и чаще относятся к категории слабоуспевающих школьников.

Исследователи М.К. Акимова, В.Т. Козлова выделяют следующие учебные ситуации, в которых возникают трудности у учащихся со слабой нервной системой :

1) длительная напряженная работа (слабый быстро устает, теряет работоспособность, допускает ошибки, медленнее усваивает материал);

2) ответственная работа, требующая нервно-психического напряжения, ограниченная по времени, — самостоятельная, контрольная, экзаменационная работа;

3) ситуации, когда учитель в высоком темпе задает вопросы или неожиданные вопросы и требует скорого ответа;

4) построение работы в ситуации неудачного ответа или плохо оцененного ответа;

5) работа в шумной неспокойной обстановке, когда невозможно сосредоточиться;

6) ситуации, когда требуется запомнить большой по объему и разнообразный по содержанию материал.

Учитель, опираясь на перечисленные жизненные проявления нервной системы, мог бы применять следующие приемы, облегчающие учебную деятельность таких школьников:

1) желательно не ставить ученика в ситуацию неожиданного вопроса и быстрого ответа на него, а давать время на обдумывание;

2) желательно, чтобы ответ был в письменной форме;

3) нельзя давать для усвоения в ограниченный промежуток времени большой, разнообразный и сложный материал; нужно постараться разбить его на части и давать по мере усвоения;

4) не задавать вопросы по новому, только что усвоенному материалу, лучше отложить опрос на следующий урок;

5) формировать уверенность в своих силах путем правильной тактики опросов и поощрений;

6) осторожно оценивать неудачи школьников;

7) давать время для проверки написанного;

8) создавать спокойную обстановку, отвлекать в минимальной степени и не переключать внимание.

Если учитель замечает, что ученик испытывает большие трудности в работе, когда предлагаются задания, разнообразные по содержанию и по способам решения, когда материал подается в высоком темпе и требуется быстрое переключение внимания с одного вида деятельности на другой, то можно предположить, что это школьник, обладающий инертной нервной системой. Такие ученики плохо справляются с работой даже тогда, когда знают материал, в ситуациях, когда ограничено время работы и на вопрос учителя требуется немедленный ответ. Медлительность и неторопливость, обстоятельность характерны для них и в речи и в движениях.

Рекомендации при работе с инертными школьниками следующие:

1) не требовать от них немедленного включения в деятельность, поскольку их активность в выполнении нового вида заданий возрастает постепенно;

2) учащиеся не могут проявлять высокую активность в условиях разнообразных заданий;

3) не требовать быстрого изменения неудачных действий, формулировок при устных ответах, им необходимо время на обдумывание;

4) не спрашивать в начале урока;

5) избегать ситуации, когда от инертного требуется получить быстрый устный ответ на неожиданный вопрос, — необходимо дать время на подготовку;

6) не следует заставлять отвечать на вопросы нового, только что пройденного материала, лучше отложить опрос, дав возможность позаниматься дома;

7) не следует отвлекать такого ученика при выполнении им задания.

Чаще всего учитель в школе больше внимания уделяет детям проблемным, с трудностями в обучении и воспитании. Однако в школе есть и контингент детей с высокой степенью развития способностей и наличием одаренности.

3. Обучаемость и проблемы управления процессом усвоения знаний и умственной деятельностью учащихся

Что такое обучаемость? Учащиеся заметно отличаются друг от друга по тому, насколько легко, прочно и глубоко овладевают новыми знаниями. Эту общую способность к овладению знаниями Б.Г.Ананьев характеризует как восприимчивость к усвоению знаний и обозначает ее термином обучаемость. Н.А.Мечинская указывает, что этим термином обозначается восприимчивость к усвоению знаний и способов учебной деятельности.

Обучаемость, т.е. восприимчивость к усвоению знаний в процессе учебной деятельности, — индивидуальное, относительно устойчивое свойство личности. Это понятие по своему содержанию более узкое, чем понятие способность. Способность включает в себя как один из существенных компонентов высокую обучаемость соответствующему виду деятельности. Обучаемость тесно связана с умственным развитием, однако эти понятия не тождественны. Умственное развитие — это совокупность изменений качественного и количественного характера, происходящих в умственной деятельности в связи с изменением возраста и обогащением опыта человека. Естественно, что высокая обучаемость способствует более интенсивному умственному развитию, однако с высоким умственным развитием может сочетаться относительно более низкая обучаемость, которая компенсируется большой усидчивостью. Умственное развитие с возрастом повышается, в то время как обучаемость на протяжении длительного периода может сохраняться относительно постоянной, а в некоторых случаях, что особенно ярко проявляется при овладении речью, в более ранние возрастные периоды она может быть даже более высокой.

Умственное развитие характеризуется рядом показателей: запасом знаний и степенью их систематизации, владением рациональными приемами умственной деятельности и т.д. Эти же показатели применительно к обучаемости приобретают иной характер: в этом случае имеет значение не столько результативная сторона, сколько сам процесс формирования знаний, приемов (степень легкости и быстроты приобретения знаний, овладения приемами умственной деятельности). Поэтому не случайно для установления уровня умственного развития применяются различные формы констатирующего эксперимента, в то время как для выявления обучаемости необходим только обучающий эксперимент. Если в первом случае выявляется наличное состояние развития, то во втором — вскрываются потенциальные возможности развития ученика. Уровень его обучаемости часто не совпадает с успеваемостью. Успеваемость — оценка учебных достижений ребенка, выраженная в пятибалльной системе отметок. Общеизвестно, что одни и те же достижения школьников могут неодинаково оцениваться разными учителями в зависимости от уровня требований, т.е. успеваемость зависит от очень многих причин. Для того чтобы в процессе обучения воздействовать на развитие личности, следует опираться на знание индивидуально-типологических различий детей. В лаборатории Н.А. Менчинской были выявлены следующие критерии, которые могут быть положены в основу разделения учащихся на группы в зависимости от их особенностей, проявляющихся в процессе обучения: особенности умственной деятельности, характеризующиеся уровнем умственного развития и степенью обучаемости; направленность личности, включающая мотивацию и отношение к учению. Может быть выделено четыре основных сочетания этих свойств: высокий уровень развития интеллекта (высокая обучаемость) и положительная направленность; высокая обучаемость и отрицательная направленность; низкая обучаемость и положительная направленность личности; оба комплекса черт характеризуются отрицательным знаком. Дальнейший анализ обнаружил, что фундаментальное свойство, которое лежит в основе первого комплекса черт, — активность личности. Это свойство характеризуется многообразием проявлений в учебной деятельности: активное и самостоятельное добывание знаний, инициативные поисковые действия при решении проблем. Свойство проявляется не только в мыслительных операциях, но и в перцептивной и даже мнемонической деятельности: ученик продолжает припоминать без какой-либо стимуляции извне, использует мнемонические приемы, которые способствуют лучшему запоминанию и воспроизведению. Тщательного изучения и выяснения причин требуют случаи неуспеваемости и второгодничества. Учителю важно при этом уметь отличать детей умственно отсталых и детей с дефектами психического развития от учеников, которые не справляются со школьной , программой в силу временных причин , не связанных с их индивидуальными дефектами. Различают несколько групп неуспевающих. Среди них особо следует выделить таких детей, как педагогически запущенные; умственно отсталые, перенесшие заболевание во внутриутробном периоде своего развития, при рождении или в самом раннем возрасте, которое остановило нормальное развитие мозга (они оказываются неспособными к сложным формам абстракции и обобщения, высшие нервные процессы характеризуются у них грубой патологической инертностью, у них низкая способность к обучению); ослабленные, которые под влиянием заболевания быстро теряют работоспособность, хорошо воспринимают учебный материал лишь в течение 20—30 мин. и совсем не могут работать на последних уроках. Наиболее многочисленна группа педагогически запушенных школьников. Л.С. Славина, изучая таких детей, обнаружила самые различные причины, которые порождают неуспеваемость. Это отсутствие нужных общественных мотивов учения, интеллектуальная пассивность, неправильные навыки и способы учебной работы (неумение учиться, неаккуратное, недобросовестное отношение к труду). Представляют интерес и типы неуспевающих, которых изучал Н.И. Мурачковский:

• низкое качество мыслительной деятельности сочетается у учащихся с положительным отношением к учению и сохранением позиции школьника;

• высокое качество мыслительной деятельности сочетается с отрицательным отношением к учению при частичной или даже полной утрате позиции ученика. На качество учебной работы влияет то, что такие неуспевающие привыкли заниматься только тем, что им нравится. Отсутствие более широкой мотивации приводит к неуспеху в учении. Неуспех вызывает конфликт и общее негативное отношение к школе;

• низкий уровень умственного развития (и обучаемости) сочетается с отрицательным отношением к учению.

Как же приобщить к учению таких детей? Противоречие заключается в следующем: для того чтобы вызвать у них положительное отношение к учению, необходимо таким неуспевающим давать легкие задачи, однако чтобы развить интеллект, нужны относительно трудные задачи.

В своей работе, посвященной школьникам с отставаниями в учебе и отклонениями в поведении, Т.А. Шилова рассмотрела несколько видов неуспеваемости: устойчивая по всем предметам, устойчивая по одному предмету, т.е. специфическая неуспеваемость, эпизодическая неуспеваемость. Среди множества причин отставания школьников по учебным предметам выделяют свойства личности самого ученика и факторы, касающиеся организации и содержания процесса преподавания.

педагогический психологический учитель обучаемость

Рис. Факторы, обусловливающие специфическое отставание по учебному предмету.

Ю.З. Гильбух предложил и описал психолого-педагогическую типологию специфического отставания по учебному предмету. Были описаны три типа отставания по учебному предмету: учащиеся с низкой интенсивностью и с низкой эффективностью учебной деятельности, учащиеся с сочетанием признаков.

Для учащихся с низкой интенсивностью учебной деятельности по предмету характерно следующее поведение: дети часто отвлекаются на уроках, невнимательны, нарушают дисциплину, в дневниках таких детей много замечаний и др. Получая замечание, такие школьники сосредоточиваются лишь на короткое время. Учебным занятиям уделяют мало времени, у них нет желания заниматься предметом, они увиливают от учебной нагрузки. При этом у таких школьников уровень умственного развития достаточный, чтобы успешно усвоить материал по предмету.

Причины такого отставания можно найти как в личностных особенностях учащегося (пробелы в знаниях, умениях и навыках по предыдущему материалу; снижен интерес к предмету), так и в обучении (недостатки в организации, формах и методах процесса обучения, недостатки в методике работы учителя).

Пропустив большое количество уроков по учебному предмету, ученик стал сталкиваться с трудностями при усвоении нового материала. Препятствия оказались для него труднопреодолимы самостоятельно, учитель и родители не предприняли мер помощи, что привело к снижению интереса к занятиям.

Для учащихся с низкой эффективностью учебной деятельности по предмету свойственны внимательность, старательность, они затрачивают много сил на занятия по учебному предмету, но не справляются.

Внутриличностные причины такого отставания — несформированность умений и навыков учения; недостатки познавательной сферы (низкий уровень развития способности к обобщению и логическому рассуждению, ригидность мыслительных процессов, низкий уровень развития восприятия и пространственного воображения, низкий уровень развития специальных способностей и др.), а внеличностные причины — отсутствие дифференцированного подхода к учащимся.

В одних случаях низкая эффективность учебной деятельности в области академического знания у школьников обусловлена низким уровнем развития специальных способностей. Причины неразвитости познавательных способностей могут быть обусловлены как внешними факторами, так и нейрофизиологическими. Со временем из-за длительных неудач в учебе, отсутствия систематической работы по преодолению неуспеваемости со стороны учителя, родителей происходит снижение интенсивности учебной деятельности.

В других случаях низкая эффективность учебной деятельности в академической области обусловлена пробелами в ЗУН по предыдущему материалу (пропуск по болезни). Мотивация учебной деятельности является внутренней, учебные способности развиты удовлетворительно, но сам ученик не может наверстать пробел ЗУН.

И чаще всего в школе наблюдается сочетание признаков низкой эффективности и низкой интенсивности учебной деятельности. Все негативные факторы накладываются друг на друга, что приводит к отставанию более длительному по времени, сложно поддающемуся коррекции.

В лаборатории Н.А. Менчинской выявлялась степень податливости к педагогическим воздействиям разных сторон личности (мотивационной сферы и интеллекта). Психологические исследования выявили, что наиболее лабильна мотивационная сфера.

В психологии есть несколько теорий, каждая из которых по-своему рассматривает вопросы управления учением. Значительное место занимает деятельностная теория — теория поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). Центральная идея этой теории — усвоение знаний в результате выполнения учащимися определенной системы действий. Процесс усвоения знаний проходит несколько этапов. Первый — этап предварительного ознакомления с действием и условиями его выполнения, этап составления ориентировочной основы действия (детям показывают, как и в каком порядке выполнять действие). На втором этапе организуется материальная -предметная деятельность (работа с реальными предметами) или материализованная деятельность (работа с моделями). При этом предметная форма действия сочетается с речевой. После того как содержание действия усвоено, его следует переводить на третий этап — формирования действия как внешнеречевого. На этом этапе действия представлены в форме внешней речи, словесного анализа (ученик проговаривает содержание действия вслух). Четвертый и пятый этапы характеризуются тем, что усваиваемое действие отличает развернутость, осознанность, но затем начинает сокращаться, свертываться, многие его компоненты перестают осознаваться, нарастают быстрота и легкость выполнения. Педагог может контролировать точно, где, на каком этапе деятельность осуществляется правильно, продуктивно, а где имеются пробелы, недочеты. В качестве единицы анализа процесса усвоения знаний выступает действие.

Другая форма управления познавательной деятельностью характеризуется постановкой задач проблемного типа, которые требуют самостоятельного поиска способа решения проблемы. Эффективное управление познавательной деятельностью достигается в этом случае при определенных условиях: если учащиеся получили необходимые для решения проблемы сведения, если обеспечена система последовательных проблемных ситуаций и если они овладели приемами их разрешения.

Простое накопление учеником знаний еще не приводит к его развитию. Управление учением не может быть сведено к управлению усвоением знаний. Надо осуществлять управление развитием, что является значительно более сложной задачей. Как показали исследования, для управления развитием нужно опираться на индивидуально-психологические различия детей. Когда ученики выполняют учебные действия по образцу, их различия нивелируются, но если они ставятся в ситуацию решения проблем, самостоятельных открытий, то эти различия выявляются очень ярко и любые попытки управления в этих условиях без учета индивидуальных различий окажутся совершенно безрезультатными, поскольку одна и та же учебная задача воспринимается различными учениками (в зависимости от уровня их развития) по-разному — для одного она является проблемой, для другого она уже перестала быть ею, а для третьего учебная задача еще не стала проблемой. В связи с этим при управлении развитием надо ориентироваться на типичные особенности, свойственные разным группам детей.

Современный уровень развития науки и производства предъявляет неизмеримо возросшие требования к психической деятельности человека, и в первую очередь к интеллектуальной. Школа призвана формировать у детей теоретическое мышление. Организация усвоения знаний по принципу теоретического обобщения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.) приводит к появлению таких психических новообразований, как усвоение ими всеобщих закономерностей данного учебного предмета, вычленение школьниками способа своей деятельности, установление обобщенных отношений в ситуации. Они овладевают (в младшем школьном возрасте) умением полноценной абстракции и, опираясь на научные понятия при дальнейшем анализе конкретных явлений, умением движения от общего к частному.

Управление процессом усвоения знаний учащимися предполагает воздействие на самый процесс усвоения и на сложившийся у них общий подход к учебному материалу, на сформированные интеллектуальные навыки, умения.

Управление процессом учения должно быть направлено не на принуждение детей к выполнению управляющих воздействий учителя, а на то, чтобы вызвать у ученика потребность в таких управляющих воздействиях и желание их выполнять. Для этого управление должно опираться на его внутренние силы. Управление учением должно быть гибким. Жесткость управления (строгая последовательность действий в процессе учения) должна убывать по мере роста ученика. С возрастом должно идти изменение степени участия самого школьника в постановке частных целей учения. В младшем возрасте он с охотой и желанием принимает цели, предлагаемые учителем, но с переходом ребенка в более старший класс у него возникает потребность стать субъектом своей деятельности. Чем он старше, тем более личностный характер должно приобретать учение.

# Заключение

Курсовая работа направлена на изучение психологических знаний, которые нужно учитывать и использовать учителю в процессе своей работы. В связи с этим, был изучен и проанализирован теоретический материал по педагогической психологии, рассмотрены особенности психологии и психологических знаний в работе учителя.

Также в курсовой работе рассмотрен ряд вопросов по педагогической психологии, связанных с особенностями обучения, воспитания и взаимоотношений участников образовательного процесса.

В завершении данной курсовой работы была достигнута ее цель - рассмотрены психологические знания в работе учителя, и подтверждена важность их наличия в личности педагога.

# Список использованных источников

1. Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя: М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Просвещение, 1991. – 420 с.
3. Гальперин П.Я. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе // Вопросы психологии – 1963, №6
4. Гальперин П.Я., Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного формирования умственных действий .М.: Сфера, 1968. – 320 с.
5. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология. М.: Педагогическое общество России, 2003
6. Гуткина И.И. Психологические проблемы общения учителя с подростками // Вопросы психологии – 1984, №2
7. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. М, 1997. – 210 с.
8. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. Учебное пособие – М.: Просвещение, 1995. – 195 с.