



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ИНСТИТУТ СФЕРЫ ОБСЛУЖИВАНИЯ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА (ФИЛИАЛ)
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО БЮДЖЕТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «ДОНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» В Г.ШАХТЫ РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ
(ИСОиП (филиал) ДГТУ в г. Шахты)**

**Методические указания
по освоению дисциплины**

Приложение к рабочей программе дисциплины
«Психологические основы педагогической деятельности»
для обучающихся по направлению подготовки
44.03.01 Педагогическое образование (профиль «Педагог-тьютор»)
2023 года набора

Шахты 2023

1. Сценарий изучения дисциплины

Успешное усвоение курса предполагает активное, творческое участие обучающегося на всех этапах ее освоения путем планомерной, повседневной работы.

Общие рекомендации

Изучение дисциплины следует начинать с проработки настоящей рабочей программы, методических указаний и разработок, указанных в программе, особое внимание уделяется целям, задачам, структуре и содержанию курса.

Работа с конспектом лекций

Просмотрите конспект сразу после занятий. Пометьте материал конспекта лекций, который вызывает затруднения для понимания. Попытайтесь найти ответы на затруднительные вопросы, используя предлагаемую литературу. Если самостоятельно не удалось разобраться в материале, сформулируйте вопросы и обратитесь на текущей консультации или на ближайшей лекции за помощью к преподавателю.

Каждую неделю рекомендуется отводить время для повторения пройденного материала, проверяя свои знания, умения и навыки по контрольным вопросам.

2. Рекомендации по использованию материалов комплекса

Важно проводить дополнительную работу с текстом конспекта: внимательно прочитать его, пропуски; дополнить записи материалами из других источников, рекомендованных преподавателем; выделить все незнакомые понятия и термины и в дальнейшем поместить их в словарь.

Методический материал, обеспечивает рациональную организацию самостоятельной работы обучающихся на основе систематизированной информации по темам практических занятий курса.

Семинар – один из наиболее сложных и в то же время плодотворных видов (форм) вузовского обучения и воспитания. В условиях высшей школы – семинар – один из видов практических занятий, проводимых под руководством преподавателя, ведущего научные исследования по тематике семинара и являющегося знатоком данной проблемы или отрасли научного знания. Семинар предназначается для углубленного изучения той или иной дисциплины и овладения методологией применительно к особенностям изучаемой отрасли науки. Можно отметить, однако, что при изучении дисциплины в вузе семинар является не просто видом практических занятий, а, наряду с лекцией, основной формой учебного процесса.

При подготовке к семинарскому занятию необходимо уточнить план его проведения, продумать формулировки и содержание учебных вопросов, выносимых на обсуждение, ознакомиться с новыми публикациями по теме семинара и составить список обязанностей и дополнительной литературы по вопросам плана занятия.

Ведущей дидактической целью семинарских занятий является систематизация и обобщение знаний по изучаемой теме, разделу, формирование умений работать с дополнительными источниками информации, сопоставлять и сравнивать точки зрения, конспектировать прочитанное, высказывать свою точку зрения и т.п.

В соответствии с ведущей дидактической целью содержанием семинарских занятий являются узловые, наиболее трудные для понимания и усвоения темы, разделы дисциплины. Спецификой данной формы ведения занятия является совместная работа преподавателя и обучающихся над решением стоящей проблемы, а сам поиск верного ответа строится на основе чередования индивидуальной и коллективной деятельности.

Оценка производится через механизм совместного обсуждения, сопоставления предложенных вариантов ответов с теоретическими и эмпирическими научными знаниями, относящимися к данной предметной области. Это ведет к возрастанию возможностей осуществления самооценки собственных знаний, умений и навыков,

выявлению студентами «белых пятен» в системе своих знаний, повышению познавательной активности.

3. Организация самостоятельной работы

При выставлении промежуточной аттестации обучающегося принимаются во внимание следующие позиции:

1. Посещение и творческая работа студентов на аудиторных занятиях (активное участие при прослушивании проблемных лекций, приведение примеров на лекции и т.д.)
2. Работа на практических занятиях (обсуждение теоретических вопросов, решение кейс-заданий, тестирование)

По дисциплине предусмотрены следующие виды контроля: текущий контроль (осуществление контроля всех видов аудиторной и внеаудиторной деятельности обучающегося с целью получения первичной информации о ходе усвоения отдельных элементов содержания дисциплины); промежуточная аттестация (оценивается уровень и качество подготовки по дисциплине в целом).

3.1 Методические указания при подготовке устного ответа

При подготовке устного ответа воспользуйтесь следующими советами:

1. Приступая к работе, вдумайтесь в формулировку данного вопроса.
2. Посмотрите на вопрос, как на задачу. Проведите анализ (какими фактами располагаешь, к какому выводу можно подвести слушателей).
3. Внимательно прочитайте учебник. При чтении: выделите главную мысль; разбейте прочитанное на смысловые абзацы; обратите внимание на чертежи, схемы, таблицы.
4. Разделите лист на две части.
 - в левой части наметьте план ответа. Следите, чтобы этапы плана не нарушали логических рассуждений.
 - в правой части сделайте необходимые выборки к пунктам плана: примеры, правила, формулировки, схематические записи.
5. Если какие-то вопросы забыты, повторите пункт учебника, рекомендованный преподавателем. Обратитесь к справочникам.
6. Убедитесь, что каждый этап плана обоснован. Особое внимание обратите на наиболее важные факты.
7. При ответе особо выделите: анализ, главную мысль, сделайте вывод.

3.2 Методические указания при проведении тестирования

Тест состоит из вопросов и предлагаемых кратких формулировок возможных ответов на вопросы, что не позволяет охарактеризовать всю полноту того или иного правового явления. В ходе тестирования студент не имеет возможности давать свои комментарии к ответам. Однако основная суть выносимых на тестирование вопросов отражается в предлагаемых вариантах ответов.

Преподаватель определяет точное количество вопросов теста и устанавливает время для решения теста, при этом тестирование может занимать от 30 до 40 минут. Тест состоит из двух модулей. I модуль (А) содержит тестовые задания с одним вариантом ответа (20 заданий), II модуль (В) – задания (10 заданий) на установление соответствия и знание определений, а также тестовые задания с несколькими вариантами ответа.

При прохождении тестирования следуйте следующим правилам:

1. Начать советуем с того задания, которое вызывает у Вас меньше затруднений, затем переходите к другим заданиям.
2. Для экономии времени пропускайте задание, которое не удаётся выполнить сразу, и переходите к следующему. Если у Вас останется время, Вы сможете вернуться к пропущенным заданиям.

3. Для заданий с выбором ответа из четырёх предложенных вариантов выберите один верный. Решения заданий и ответы к ним запишите на листе.

3.3. Методические указания при решении кейс-задания

Кейс-задания – основной элемент метода case-study, который относится к неигровым имитационным активным методам обучения. Метод case-study или метод конкретных ситуаций (от английского case – случай, ситуация) представляет собой метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (выполнения кейс-заданий). Кейс (в переводе с англ. – случай) представляет собой проблемную ситуацию, предлагаемую обучающимся в качестве задачи для анализа и поиска решения.

Обычно кейс содержит схематическое словесное описание ситуации, статистические данные. Кейс дает возможность приблизиться к практике, встать на позицию человека, реально принимающего решения.

Работа с кейсом осуществляется поэтапно: Кейсы наглядно демонстрируют, как на практике применяется теоретический материал. Метод case-study – инструмент, позволяющий применить теоретические знания к решению практических задач.

Работа с кейсом осуществляется поэтапно:

Первый этап – знакомство с текстом кейса, изложенной в нем ситуацией, ее особенностями.

Второй этап – выявление фактов, указывающих на проблему(ы), выделение основной проблемы (основных проблем), выделение факторов и персоналий, которые могут реально воздействовать.

Третий этап – выстраивание иерархии проблем (выделение главной и второстепенных), выбор проблемы, которую необходимо будет решить.

Четвертый этап – генерация вариантов решения проблемы. Возможно проведение «мозгового штурма».

Пятый этап – оценка каждого альтернативного решения и анализ последствий принятия того или иного решения.

Шестой этап – принятие окончательного решения по кейсу, например, перечня действий или последовательности действий.

Седьмой этап – презентация индивидуальных или групповых решений и общее обсуждение.

Восьмой этап – подведение итогов в учебной группе под руководством преподавателя.

Максимальная польза из работы над кейсами будет извлечена в том случае, если обучающиеся при предварительном знакомстве с ними будут придерживаться систематического подхода к их анализу, основные шаги которого представлены ниже.

1. Выпишите из соответствующих разделов учебной дисциплины ключевые идеи, для того, чтобы освежить в памяти теоретические концепции и подходы, которые Вам предстоит использовать при анализе кейса.

2. Бегло прочтите кейс, чтобы составить о нем общее представление.

3. Внимательно прочтите вопросы к кейсу и убедитесь в том, что Вы хорошо поняли, что Вас просят сделать.

4. Вновь прочтите текст кейса, внимательно фиксируя все факторы или проблемы, имеющие отношение к поставленным вопросам.

5. Продумайте, какие идеи и концепции соотносятся с проблемами, которые Вам предлагается рассмотреть при работе с кейсом.

3.4 Методические указания по подготовке к экзамену

Изучение каждой дисциплины заканчивается определенными методами контроля, к которым относятся: текущая аттестация, зачеты и экзамены.

Требования к организации подготовки к экзаменам те же, что и при занятиях в течение семестра, но соблюдаться они должны более строго. При подготовке к экзаменам у студента должен быть хороший учебник или конспект литературы, прочитанной по указанию преподавателя в течение семестра.

Вначале следует просмотреть весь материал по сдаваемой дисциплине, отметить для себя трудные вопросы. Обязательно в них разобраться. В заключение еще раз целесообразно повторить основные положения, используя при этом опорные конспекты лекций.

Систематическая подготовка к занятиям в течение семестра позволит использовать время экзаменационной сессии для систематизации знаний.

Если в процессе самостоятельной работы над изучением теоретического материала или при решении задач у студента возникают вопросы, разрешить которые самостоятельно не удастся, необходимо обратиться к преподавателю для получения у него разъяснений или указаний. В своих вопросах студент должен четко выразить, в чем он испытывает затруднения, характер этого затруднения. За консультацией следует обращаться и в случае, если возникнут сомнения в правильности ответов на вопросы самопроверки.

Правильная организация самостоятельных учебных занятий, их систематичность, целесообразное планирование рабочего времени позволяет студентам развивать умения и навыки в усвоении и систематизации приобретаемых знаний, обеспечивать высокий уровень успеваемости в период обучения, получить навыки повышения профессионального уровня.

4. Рекомендации по работе с литературой

Институт обеспечивает учебно-методическую и материально-техническую базу для организации самостоятельной работы студентов.

Библиотека института обеспечивает:

- учебный процесс необходимой литературой и информацией (комплектует библиотечный фонд учебной, методической, научной, периодической, справочной и художественной литературой в соответствии с учебными планами и программами, в том числе на электронных носителях);

- доступ к основным информационным образовательным ресурсам, информационной базе данных, в том числе библиографической, возможность выхода в Интернет.

Кафедра:

- обеспечивает доступность всего необходимого учебно-методического и справочного материала;

- разрабатывает: учебно-методические комплексы, программы, пособия, материалы по учебным дисциплинам в соответствии с государственными образовательными стандартами;

- методические рекомендации, пособия по организации самостоятельной работы студентов;

- задания для самостоятельной работы;

- темы рефератов и докладов;

- вопросы к экзаменам и зачетам;

- образцы оформления индивидуальных заданий;

- предоставляет студентам сведения о наличии учебно-методической литературы, современных программных средств по своей дисциплине.

Общие методологические основы психологии педагогической деятельности

Психологическая структура педагогической деятельности

С позиции деятельностного подхода психологическая структура педагогической деятельности включают в себя: мотивацию, учебные цели и задачи, учебные действия (умений).

Мотивация педагогической деятельности

Одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является ее мотивация.

Можно выделить следующую структуру мотивации педагогической деятельности:

Внешние мотивы - мотив достижения, престижность работы в определенном образовательном учреждении, мотивы адекватности оплаты труда.

Внутренние мотивы - ориентация на процесс и результат своей деятельности, мотив личностного и профессионального роста, мотив самоактуализации, самореализации. вместе с тем в педагогической деятельности как специфической форме взаимодействия взрослого и ребенка появляется такая ориентация, как доминирование, или мотив власти (потребность в доминировании). Г.А.Мюррей еще в 1938 году выделил основные признаки потребности в доминировании и соответствующие ей действия. Признаками, или эффектами потребности доминирования являются следующие желания:

- контролировать свое социальное окружение;
- посредством совета, обольщения, убеждения или приказа воздействовать на поведение других людей и направлять его;
- побуждать других поступать в соответствии со своими потребностями и чувствами;
- добиваться их сотрудничества;
- убеждать других в своей правоте.

В исследованиях Н.А.Аминова[7] обращается внимание на наиболее значимые виды мотива власти в мотивации педагогической деятельности:

1. Власть вознаграждения. Ее сила определяется ожиданием, в какой мере педагог может удовлетворить один из мотивов ребенка, и насколько педагог поставит это удовлетворение в зависимость от желательного для него поведения ребенка.

2. Власть наказания. Ее сила определяется ожиданием ребенка, во-первых, той меры, в какой педагог способен наказать его за нежелательные действия неудовлетворением того или иного мотива, и, во-вторых, насколько педагог сделает неудовлетворение мотива зависящим от нежелательного поведения ребенка.

3. Нормативная власть. Речь идет об усвоенных ребенком нормах, согласно которым педагог имеет право контролировать соблюдение определенных правил поведения и в случае необходимости настаивать на них.

4. Власть эталона. Она основана на желании ребенка быть похожим на педагога.

5. Власть знатока. Ее сила зависит от величины приписываемых педагогу со стороны обучаемых особых знаний по изучаемому предмету, интуиции или навыкам обучения в рамках предмета.

6. Информационная власть. Она имеет место в тех случаях, когда педагог владеет информацией, способной заставить обучаемого увидеть последствия своего поведения в школе или дома в новом свете.

Мотивационная сфера деятельности педагога может быть проинтерпретирована в терминах его центрации по А. Б. Орлову.

Центрация понимается в гуманистической психологии как «особым образом построенное простое взаимодействие педагога и учащихся, основанное на эмпатии, безоценочном принятии другого человека. Центрация трактуется одновременно и как результат личностного роста педагога и учащихся, развития их общения, творчества, субъективного (личностного) роста в целом»[8]. Согласно А.Б.Орлову личностная центрация педагога является «интегральной и системообразующей» характеристикой деятельности педагога.

А.Б.Орлов намечает семь основных центрации, каждая из которых может доминировать как в педагогической деятельности в целом, так и в конкретных педагогических ситуациях:

- эгоистическая (центрация на интересах своего «Я»);
- бюрократическая (центрация на интересах администрации, руководителей);
- конфликтная (центрация на интересах коллег);
- авторитетная (центрация на интересах, запросах родителей учащихся);
- познавательная (центрация на требованиях средств обучения и воспитания);
- альтруистическая (центрация на интересах (потребностях) учащихся);
- гуманистическая (центрация педагога на интересах (проявлениях) своей сущности и сущности других людей (администратора, коллег, родителей, учащихся)

Именно гуманистическая центрация является наиболее разработанной в гуманистической психологии.

Таким образом, педагогическая деятельность характеризуется предметным содержанием, внешней структурой, в которой особая роль отводится мотивации, соотносимой с различными центрациями педагога и мотивом доминирования.

Цели педагогической деятельности

Цели педагогической деятельности определяются целями воспитания и обучения, под которыми понимают те заранее определяемые (прогнозируемые) результаты в подготовке подрастающего поколения к жизни, в их личностном развитии.

В истории педагогике неоднократно и неоднозначно решался вопрос о целях воспитания.

Цели педагогической деятельности имеют два уровня: общепедагогические (стратегические) и конкретно педагогические (тактические)

Общепедагогические цели — глобальные цели-идеалы, которые задают направленность воспитательно-образовательной деятельности. Общепедагогические цели включают в себя: цели воспитания и цели обучения.

Цели воспитания (глобальные) — воспитание человека культуры (свободной, гуманной, духовной, творческой личности), личности, находящейся в гармонии с самим собой и социумом).

Цели обучения — формирование базового уровня образования, определяемого государственным образовательным стандартом.

Конкретно педагогические цели (тактические) разрабатываются непосредственно педагогами-практиками на конкретные условия обучения и воспитания и рассматриваются прикладными отраслями педагогики.

Педагогические действия (умения)

Педагогические умения представляют совокупность самых различных действий педагога, которые, прежде всего, соотносятся с функциями педагогической деятельности, в значительной мере выявляют индивидуально-психологические особенности педагога (преподавателя) и свидетельствуют о его предметно-профессиональной компетенции.

Наиболее полно умения педагога представлены А.К.Марковой.[9]

Выделено 9 групп педагогических умений:

Первая группа: умение увидеть в педагогической ситуации проблему и оформить ее в виде педагогических задач; умение при постановке педагогической задачи ориентироваться на ребенка как на активного развивающегося соучастника учебно-воспитательного процесса, имеющего собственные мотивы и цели; изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию и другие.

Вторую группу (дидактические умения) составляют три подгруппы.

— Подгруппа «чему учить»: умения работать с содержанием учебного материала (осведомленность в новых концепциях и технологиях обучения), выделять ключевые идеи учебного предмета, обновлять учебный предмет (за счет использования понятий, терминов, дискуссий в соответствующей области наук) и другие.

— Подгруппа «кого учить»: умения изучать у учащихся состояние отдельных психических функций (памяти, мышления, внимания, речи и др.) и целостных характеристик видов деятельности (учебной, трудовой), обученности и воспитанности школьников; изучать реальные учебные возможности школьников, различать успеваемость и личностные качества учащихся; выявлять не только наличный уровень, но и зону ближайшего развития учащихся, условия их перехода с одного уровня развития на другой.

— Подгруппа «как учить»: умения отбирать и применять сочетания приемов и форм обучения и воспитания, учитывать затрату сил и времени учащихся и педагога; умения сравнивать и обобщать педагогические ситуации и комбинировать их, применять дифференцированный и индивидуальный подход к школьникам и другие.

Третья группа: умения использовать психолого-педагогические знания и осведомленность в современном состоянии психологии и педагогики, передового педагогического опыта; хронометрировать, фиксировать, регистрировать процесс и результаты своего труда; соотносить затруднения учащихся с недочетами в своей работе.

Четвертая группа: умения создавать условия психологической безопасности для учащегося в общении с учителем, умения реализации внутренних резервов учащегося в общении.

Пятая группа (коммуникативные умения): умения, способствующие достижению высоких уровней общения. К ним относятся: умение понять позицию другого в общении, проявить интерес к его личности, ориентация на развитие личности ребенка; интерпретировать и «читать» его внутреннее состояние по нюансам поведения, владение средствами невербального общения (мимика, жесты); умение встать на точку зрения ребенка («децентрация» педагога).

Шестая группа: это, прежде всего, умение удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии, могущего противостоять трудностям во имя ее социальной и общечеловеческой ценности; реализовать и развивать свои педагогические способности, включая как их перцептивный компонент (понимать и изучать другого человека, сопереживать ему, вставать на его точку зрения), так и управленческой (умения воздействовать не только на поведение и поступки ребенка, но и на его мотивы, цели); воспринимать позитивные возможности себя и учащихся и тем самым способствовать упрочению своей позитивной Я-концепции.

Седьмая группа — умения осознавать перспективу своего профессионального развития, определять особенности своего индивидуального стиля, используя все положительное из своих природных данных; укреплять свои сильные стороны, устранять слабые, использовать компенсаторные звенья способностей, быть открытым поиску нового.

Восьмая группа: умения определять уровень обученности и обучаемости обучаемого, состояние его деятельности, умений и навыков, видов самоконтроля и самооценки в учебной деятельности, и определять на этой основе причины отставания и осуществить индивидуальный и дифференцированный подход.

Девятая группа умений: оценивание педагогом состояния воспитанности и воспитуемости школьников; умение распознавать по поведению учащихся согласованность нравственных норм и убеждений школьников.

Приведенные группы педагогических умений, по А.К.Марковой, соотносятся автором с пятью сторонами труда педагога: его деятельностью, общением, личностью, обученностью и воспитанностью школьников.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности

Наиболее полное деятельностное представление о стилях педагогической деятельности предложено А.К.Марковой, и А.Я.Никоновой[10].

В основе различия в стилях педагогической деятельности положены следующие основания:

- содержательные характеристики стиля (преимущественная ориентация педагога на процесс или результат своего труда);
- динамические характеристики стиля (гибкость, переключаемость с одной стороны или устойчивость, консерватизм с другой стороны);
- результативность (достижение высокого уровня знаний, умений и навыков ученика с одной стороны или привитие школьникам интерес к предмету с другой стороны).

На основе этого были выделены следующие индивидуальные стили педагогической деятельности.

1. Эмоционально-импровизационный. Ориентируясь преимущественно на процесс обучения, учитель недостаточно адекватно по отношению к конечным результатам планирует свою работу; для урока он отбирает наиболее интересный материал, а менее интересный (хотя и важный) часто оставляет для самостоятельной работы учащихся. Ориентируется в основном на сильных учеников. Деятельность учителя высоко оперативна: на уроке часто меняются виды работы, практикуются коллективные обсуждения. Однако богатый арсенал используемых методов обучения сочетается с низкой методичностью, недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Деятельность учителя характеризуется интуитивностью, повышенной чувствительностью в зависимости от ситуации на уроке, личностной тревожностью, гибкостью и импульсивностью. По отношению к учащимся такой учитель чуток и проникновен.

2. Эмоционально-методический. Ориентируясь как на результат, так и на процесс обучения, учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отрабатывает учебный материал, не упуская закрепление, повторение и контроль знаний учащихся. Деятельность учителя высоко оперативна, но преобладает интуитивность над рефлексивностью. Учитель стремится активизировать учащихся не внешней развлекательностью, а особенностями самого предмета. Учитель повышенно чувствителен к изменениям ситуации на уроке, личностно тревожен, но чуток и проникновен по отношению к учащимся.

3. Рассуждающе-импровизационный. Для учителя характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование, оперативность, сочетание интуитивности и рефлексивности. Учитель отличается меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения, он не всегда использует коллективные обсуждения. Но сам учитель меньше говорит, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем, давая возможность отвечающим детально оформить ответ. Учителя этого стиля менее чувствительны к изменениям ситуации на уроке, у них отсутствует демонстрация самолюбия, характерна осторожность, традиционность.

4. Рассуждающе-методический. Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность сочетается с малым, стандартным набором методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редкими коллективными обсуждениями. Учитель этого стиля отличается рефлексивностью, малой чувствительностью к изменениям ситуаций на уроке, осторожностью в своих действиях