Федеральное казенное

профессиональное образовательное учреждение № 332

Федеральной службы исполнения наказаний

Реферат

«Педагогический артистизм преподавателя»

г. Благовещенск 2022 г.

**Оглавление**

Введение. 3

Глава 1. Сущность педагогической технологии. 4

Глава 2. Структура педагогического мастерства. 7

Глава 3. Сущность и специфика педагогической задачи. 12

Глава 4. Типы педагогических задач и их характеристики. 15

Глава 5. Этапы решения педагогических задач. 17

Глава 6. Проявление профессионализма и мастерства учителя в решении педагогических задач. 20

Заключение. 22

Список использованных источников. 23

**Введение**

Для оптимального усвоения учащимися основных знаний необходимо, чтобы преподаватель правильно, т.е. методически обоснованно, организовал процесс их формирования и управления их усвоением.

Ситуация в методике преподавания дисциплин такова, что методы обучения складываются стихийно на основе личного опыта и логики изложения содержания учебного материала в учебниках и учебных пособиях.

В результате расходуется много времени на формирование знаний, но уровень усвоения их учащимися не удовлетворяет требованиям программы.

Отсюда следует вывод, что преподавателю необходимо знать систему правил конструирования и реализации методов формирования знаний.

В настоящее время в различных учебниках по педагогике и в методических пособиях описано около 50 методов обучения.

Активизация познавательной деятельности учащихся во многом зависит от инициативной позиции преподавателя на каждом этапе обучения.

Характеристикой этой позиции являются: высокий уровень педагогического мышления и его критичность, способность и стремление к проблемному обучению, к ведению диалога с учащимся, стремление к обоснованию своих взглядов, способность к самооценке своей преподавательской деятельности.

Объектом данного реферата является познавательная активность обучаемых и активные методы теоретического обучения.

Предметом данного реферата является методика применения активных методов для увеличения познавательной активности обучаемых.

**1. Сущность педагогической технологии**

Зарождение идеи технологии педагогического процесса связано, прежде всего, с внедрением достижений научно-технического прогресса в различные области теоретической и практической деятельности. Нужно отметить, что у истоков технологизации в педагогике стоял А.С.Макаренко. В своей всемирно известной «Педагогической поэме» он писал, что «наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди». Он считал, что именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы педагогического производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение конструкторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка.

Противники идеи технологизации в педагогике считают недопустимой вольностью рассматривать творческий, сугубо интимный, как они считают, педагогический процесс как технологический.

Любая деятельность, отмечает В. П. Беспалько, может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология на науке. С искусства все начинается, технологией заканчивается, чтобы затем все началось сначала. Любое планирование, а без него не обойтись в педагогической деятельности, противоречит экспромту, действиям по наитию, по интуиции, т.е. является началом технологии.

Массовое внедрение педагогических технологий исследователи относят к началу 1960-х гг. и связывают его с реформированием вначале американской, а затем и европейской школы. К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся Дж. Кэролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хам-блин, Г. Гейс, В.Коскарелли. Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к образованию отражена в научных трудах П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, А. Г. Ривина, П. М. Эрдниева, И.П. Раченко, Л.Я. Зориной, В.П. Беспалько, М.В. Кларина и др.

В настоящее время педагогические технологии рассматриваются как один из видов человековедческих технологий и базируются на теориях психодидактики, социальной психологии, кибернетики, управления и менеджмента.

Первоначально многие педагоги не делали различий между технологией обучения, обучающей технологией и педагогической технологией. Термин «педагогическая технология» использовался только применительно к обучению, а сама технология понималась как обучение с помощью технических средств. В настоящее время педагогическую технологию понимают как последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. Такое представление о педагогической технологии предполагает:

• возможность разработки различных выверенных педагогических технологий специалистами, имеющими высокий уровень теоретической подготовки и богатый практический опыт;

• возможность свободного выбора педагогических технологий в соответствии с целями, возможностями и условиями взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся.

Педагогическая технология - это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. Поскольку педагогический процесс строится на определенной системе принципов, то педагогическая технология может рассматриваться как совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательное осуществление этих принципов в их объективной взаимосвязи, где всецело проявляется личность педагога. В этом состоит и отличие педагогической технологии от методики преподавания и воспитательной работы. Если понятие «методика» выражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения и воспитания безотносительно к деятелю, их осуществляющему, то педагогическая технология предполагает присовокупление к ней личности педагога во всех ее многообразных проявлениях. Отсюда очевидно, что любая педагогическая задача эффективно может быть решена только с помощью адекватной технологии, реализуемой квалифицированным педагогом-профессионалом.

Имеются подходы, несколько сужающие понятие педагогической технологии, низводящие ее до «искусства прикосновения к личности», научно обоснованного воздействия на ребенка в контексте ее взаимодействия с окружающим миром (Н. Е. Щуркова и др.).

Педагогические технологии могут быть представлены как технологии обучения (дидактические технологии) и технологии воспитания. В. В. Пикан выделяет наиболее существенные признаки таких технологий:

• технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая, философская позиция автора. Так, можно различать технологии процесса передачи знаний и технологии развития личности;

• технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;

• технология предусматривает взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся на договорной основе с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технических возможностей, диалогического общения;

• элементы педагогической технологии должны быть, с одной стороны, воспроизводимы любым учителем, а с другой - гарантировать достижение планируемых результатов (государственного стандарта) всеми школьниками;

• органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Педагогическая технология взаимосвязана с педагогическим мастерством. Совершенное владение педагогической технологией и есть мастерство. Педагогическое мастерство, с другой стороны, - высший уровень владения педагогической технологией, хотя и не ограничивается только операционным компонентом. В среде педагогов прочно утвердилось мнение, что педагогическое мастерство сугубо индивидуально, поэтому его нельзя передать из рук в руки. Однако, исходя из соотношения технологии и мастерства, ясно, что педагогическая технология, которой можно овладеть, как и любая другая, не только опосредуется, но и определяется личностными параметрами педагога. Одна и та же технология может осуществляться разными учителями, где и будут проявляться их профессионализм и педагогическое мастерство.

Соответственно этапам решения педагогической задачи вне зависимости от их содержания и временных рамок можно различать взаимосвязанные общие и частные технологии. К общим относятся технологии конструирования, например процесса обучения и его осуществления. Частные - это технологии решения таких задач обучения и воспитания, как педагогическое стимулирование деятельности учащихся, контроль и оценка ее результатов, и более конкретных - типа анализа учебной ситуации, организации начала урока и др.

Таким образом, в соответствии с целостным подходом при разработке и реализации проекта педагогического процесса как системы необходимо стремиться к обеспечению органичного единства всех его компонентов, имея в виду, что изменения в одном из них автоматически вызывают изменения других. Педагогическая технология в отличие от методики предполагает разработку содержания и способов организации деятельности самих воспитанников. Она требует диагностического целеобразования и объективного контроля качества педагогического процесса, направленного на развитие личности школьников в целом.

**2. Структура педагогического мастерства**

Понятие педагогического мастерства. А.С.Макаренко утверждал, что ученики простят своим учителям и строгость, и сухость, и даже придирчивость, но не простят плохого знания дела. Выше всего они ценят в педагоге уверенное и четкое знание, умение, искусство, золотые руки, не многословие, постоянную готовность к работе, ясную мысль, знание воспитательного процесса, воспитательное умение. «Я на опыте пришел к убеждению, что решает вопрос мастерство, основанное на умении, на квалификации» (А. С. Макаренко).

Педагогическая биография учителя индивидуальна. Не каждый и не сразу становится мастером. У некоторых на это уходят многие годы. Случается, что отдельные педагоги, к сожалению, так и остаются в разряде посредственных.

Чтобы стать мастером, преобразователем, творцом, учителю необходимо овладеть закономерностями и механизмами педагогического процесса. Это позволит ему

* педагогически мыслить и действовать;
* самостоятельно анализировать педагогические явления, расчленяя их на составные элементы, осмысливая каждую часть в связи с целым;
* находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, принципы, адекватные логике рассматриваемого явления;
* правильно диагностировать явление, определять, к какой категории психолого-педагогических понятий оно относится;
* находить основную педагогическую задачу (проблему) и способы ее оптимального решения.

Профессиональное мастерство приходит к тому учителю, который опирается в своей деятельности на научную теорию. Естественно, что при этом он встречается с рядом трудностей.

Во-первых, научная теория - это упорядоченная совокупность общих законов, принципов и правил, а практика всегда конкретна и ситуативна. Применение теории на практике требует уже некоторых навыков теоретического мышления, которыми учитель нередко не располагает.

Во-вторых, педагогическая деятельность - это целостный процесс, опирающийся на синтез знаний (по философии, педагогике, психологии, методике и др.), тогда как знания учителя зачастую как бы разложены «по полочкам», т.е. не доведены до уровня обобщенных умений, необходимых для управления педагогическим процессом. Это приводит к тому, что учителя часто овладевают педагогическими умениями не под влиянием теории, а независимо от нее, на основе житейских донаучных, обыденных представлений о педагогической деятельности.

Педагогика много веков развивалась преимущественно как наука нормативная и представляла собой собирание более или менее полезных практических рекомендаций и правил воспитания и обучения. Одни из них касаются элементарных приемов работы и не нуждаются в теоретическом обосновании, другие вытекают из закономерностей педагогического процесса и конкретизируются по мере развития теории и практики. Нормативы независимо от их характера - традиционные и инструктивные, условные и безусловные, эмпирические и рациональные - являются прикладной частью педагогики. Во многих случаях без знания нормативных положений трудно решить совсем несложную педагогическую задачу.

Нельзя требовать, чтобы каждый шаг педагогической деятельности был творческим, неповторимым и всегда новым. Однако столь же велик может быть и вред педагогических нормативов. Рецептурность, косность, шаблон, неприязнь к педагогической теории, догматизм педагогического мышления, ориентация на методические установки свыше, приятие чужого положительного опыта - вот далеко не полный перечень недостатков, источником которых является усвоение нормативов без знания диалектической природы педагогического процесса.

Обобщенные в теории знания о структуре педагогической деятельности исключают неправомерные решения и акции, позволяют действовать без лишних затрат энергии, без изнурительных проб и ошибок. В деятельности учителя, как в фокусе, сходятся все нити, идущие от педагогической науки, реализуются в конечном счете все добываемые ею знания. «Открытие, сделанное ученым - писал В. А. Сухомлинский -когда оно оживает в человеческих взаимоотношениях, в живом порыве мыслей и эмоций, предстает перед учителем как сложная задача, решить которую можно многими способами, и в выборе способа, в воплощении теоретических истин в живые человеческие мысли и эмоции как раз и заключается творческий труд учителя». Сохраняет свою актуальность мысль К.Д.Ушинского о том, что факты воспитания не дают опытности. «Они должны произвести впечатление на ум воспитателя, классифицироваться в нем по своим характерологическим особенностям, обобщиться, сделаться мыслью, и уже эта мысль, а не самый факт, сделается правилом воспитательной деятельности педагога… Связь фактов в их идеальной форме, идеальная сторона практики и будет теория в таком практическом деле, каково воспитание» Педагогическое мастерство, выражая высокий уровень развития педагогической деятельности, владения педагогической технологией, в то же время выражает и личность педагога в целом, его опыт, гражданскую и профессиональную позицию. Мастерство учителя, это синтез личностноделовых качеств и свойств личности, определяющий высокую эффективность педагогического процесса.

Компоненты педагогического мастерства. В педагогической науке сложилось несколько подходов к пониманию составляющих педагогического мастерства. Одни ученые считают, что это сплав интуиции и знаний, подлинно научного, авторитетного руководства, способного преодолевать педагогические трудности, и дара чувствовать состояние детской души, тонкого и бережного прикосновения к личности ребенка,

внутренний мир которого нежен и хрупок, мудрости и творческой дерзости, способности к научному анализу, фантазии, воображения. В педагогическое мастерство входят наряду с педагогическими знаниями, интуицией также умения в области педагогической техники, позволяющие воспитателю с меньшей затратой энергии добиться больших результатов. Мастерство учителя при этом подходе предполагает постоянное стремление выйти за пределы достигнутого.

Педагогическое мастерство складывается из специальных знаний, а также умений, навыков и привычек, в которых реализуется совершенное владение основными приемами того или иного вида деятельности. Какие бы частные задачи ни решал педагог, он всегда является организатором, наставником и мастером педагогического воздействия. Исходя из этого, в мастерстве педагога можно выделить четыре относительно самостоятельные части: мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности детей; мастерство убеждения; мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности и, наконец, мастерство владения педагогической техникой. В реальной педагогической деятельности эти виды мастерства тесно связаны, переплетаются и взаимно усиливают друг друга. Более прогрессивным представляется понимание педагогического мастерства как системы с позиций личностно-деятельностного подхода. Н. Н.Тарасевич, рассматривая педагогическое мастерство как комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности, к числу важнейших относит гуманистическую направленность личности учителя, его профессиональные знания, педагогические способности и педагогическую технику. Все эти четыре элемента в системе педагогического мастерства взаимосвязаны, им свойственно саморазвитие, а не только рост под воздействием внешних условий. Основой саморазвития педагогического мастерства выступает сплав знаний и направленности личности; важным условием его успешности - способности; средством, придающим целостность, связанность направленности и результативности, - умения в области педагогической техники.

Несмотря на определенные различия в рассмотренных подходах, в них подчеркивается, что в структуре педагогического мастерства в целом выражается личность и деятельность педагога.

Особое место в структуре мастерства учителя занимает педагогическая техника. Это та совокупность умений и навыков, которые необходимы для эффективного применения системы методов педагогического воздействия на отдельных учащихся и коллектив в целом: умения выбрать правильный стиль и тон в обращении с воспитанниками, управлять их вниманием, чувство темпа, навыки управления и демонстрации своего отношения к поступкам учащихся и др.

Владение основами педагогической техники - необходимое условие овладения технологией общения. А. С. Макаренко писал: «Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить „иди сюда“ с 15-20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса. И тогда я не боялся, что кто-то ко мне не пойдет и не почувствует того, что нужно» . Из этого признания А. С. Макаренко очевидно, что особое место в ряду умений и навыков педагогической техники занимает развитие речи учителя как одного из важнейших воспитательных средств.

Необходимая в деятельности учителя культура речи - это правильная дикция, поставленный голос, правильное дыхание и разумное присоединение к речи мимики и жестикуляции. «Не может быть хорошим воспитатель, - писал А. С. Макаренко, - который не владеет мимикой, который не может придать своему лицу необходимого выражения или сдержать свое настроение. Воспитатель должен уметь организовывать, ходить, шутить, быть веселым, сердитым. Воспитатель должен себя так вести, чтобы каждое его движение воспитывало, и всегда должен знать, что он хочет в данный момент и чего не хочет».

А. С. Макаренко подчеркивал необходимость владения словом: «Я убежден, - писал он, - что хорошо сказанное детям деловое, крепкое слово имеет громадное значение, и, может быть, у нас так много ошибок в организационных формах потому, что мы еще и говорить часто с ребятами по-настоящему не умеем. А нужно уметь сказать так, чтобы они почувствовали вашу волю, вашу культуру, вашу личность. Этому нужно учиться». Кроме названых, к умениям и навыкам педагогической техники необходимо отнести:

* управление своим телом, снятие мышечного напряжения в процессе выполнения педагогических действий;
* управление своим психическим состоянием;
* вызов «по заказу» чувств удивления, радости, гнева и т.п.;
* владение техникой интонирования для выражения разных чувств (просьбы, требования, вопроса, приказа, совета, пожелания и т.п.);
* удержание нити разговора, управление инициативой в процессе общения;
* пользование мимическими и пантомимическими средствами для выражения позитивных и негативных требований;
* расположение к себе собеседника; образная передача информации; мобилизация творческого самочувствия перед предстоящим общением и др.

Если все многообразие умений и навыков педагогической техники свести в группы, то структура этого важного компонента мастерства учителя может быть выражена следующими наиболее общими умениями:

* речевые умения, умения мимической и пантомимической выразительности;
* умения управления своим психическим состоянием и поддержания эмоционального творческого напряжения;
* актерско-режиссерские умения, позволяющие влиять не только на ум, но и на чувства воспитанников, передавать им опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.

Особенности умений и навыков педагогической техники состоят в том, что они проявляются только при непосредственном взаимодействии с учащимися. Они всегда носят ярко выраженный индивидуально-личностный характер и существенно зависят от возраста, пола, темперамента и характера педагога, его здоровья и анатомо-физиологических особенностей. Через эти умения в педагогическом взаимодействии наиболее полно раскрываются воспитанникам нравственные и эстетические позиции педагога.

**3. Сущность и специфика педагогической задачи**

Педагогическая технология и мастерство обусловлены характером решаемых учителем задач. Как было показано в параграфе 1, педагогическая технология отражает задачную структуру педагогической деятельности. В связи с этим необходимо определиться с самой сущностью педагогической задачи и показать ее отличие от других.

Термин «задача» используется в разных науках, при этом трактуется широко и неоднозначно: как поставленная цель, которую стремятся достичь; поручение, задание; вопрос, требующий решения на основании определенных знаний и размышления; проблема; один из методов проверки знаний и практических навыков учащихся и т.п. Наряду с термином «задача» в психолого-педагогических исследованиях, как правило, в качестве синонимов используются и термины «задание», «проблема», «проблемная ситуация» и др. Наибольшую сложность для адекватного восприятия информации представляют случаи, когда термин «задача» употребляется в смысле цели.

В психологии задача понимается как соотношение цели и условия, как цель, данная в определенных условиях, как ситуация, требующая от субъекта некоторого действия (А.Н.Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, С. К.Тихомиров и др.). С незапамятных времен понятие «задача» используется и в теории, и в практике педагогики. Оно употребляется обычно для описания форм предъявления учебного материала и специальных учебных заданий. Принятое в психологии понимание задачи, как цели, соотнесенной с условиями ее достижения, еще только входит в педагогику, несмотря на то, что многие ученые-педагоги давно обратились к исследованию задач разного типа и с разными целями в своих работах (М.А. Данилов, И.К. Журавлев, В.И. Загвязинский, Л.М. Фридман и др.).

Педагогическую задачу надо понимать как систему особого рода, представляющую собой основную единицу педагогического процесса. Она имеет те же компоненты, что и сам педагогический процесс: педагоги, воспитанники, содержание и средства. Однако педагогическую задачу как систему можно представить и таким образом, что ее обязательными компонентами оказываются:

• исходное состояние предмета задачи;

• модель требуемого состояния (требования задачи).

В условиях педагогического процесса предметом задачи могут выступать как материальные (рост, физическая сила, внешность человека и т.п.), так и идеальные (знания, умения, личностно-деловые качества, отношения и т.п.) субстанции, для которых характерны, соответственно, количественные и качественные изменения или, напротив, сохранение прежнего состояния в пределах ограниченных временных рамок. Такое понимание педагогической задачи согласуется с принятым в психологии, поскольку,

описывая предмет задачи, исследователь может включить в него все существенные условия. Под педагогической задачей, таким образом, следует понимать осмысленную педагогическую ситуацию с привнесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности. Она является результатом осознания субъектом цели образования и условий ее достижения в педагогической ситуации, а также необходимости выполнения профессиональных действий и принятия их к исполнению. Любая педагогическая ситуация проблемна. Осознанная и поставленная педагогом как задача, она в результате его деятельности в дальнейшем трансформируется в систему конкретных задач педагогического процесса. Само возникновение педагогической задачи обусловлено необходимостью перевода воспитуемого из одного состояния в другое.

В чем же проявляется специфика педагогических задач? Ответить на этот вопрос можно обратившись к проблеме самого решения педагогической задачи. Теоретик учебных задач Г. А. Балл под решением задачи понимает «воздействие на предмет задачи, обусловливающее ее переход из исходного состояния в требуемое». Решенная задача, по его мнению, перестает быть задачей.

Однако такое понимание сущности решения задач не может быть механически перенесено на педагогические задачи. Во-первых, педагогическую задачу на этапе взаимодействия субъектов педагогического процесса решают по меньшей мере два субъекта (педагог и воспитанник). Во-вторых, решение педагогической задачи не заканчивается переведением ее предмета в требуемое состояние, необходима рефлексия процесса решения, во всяком случае, в лице педагога. В-третьих, учитывая диалектическую связь педагогической задачи с задачами учебными, успешность ее решения, по существу, определяется успешностью решения учебной задачи воспитанником. Педагогические задачи, писал С. Г. Костюк, могут быть решены и решаются только посредством руководимой учителем активности учащихся, их деятельности.

Специфика педагогической задачи состоит и в том, что при ее анализе нельзя полностью абстрагироваться от характеристики субъектов, занятых ее решением, поскольку сам ее предмет совпадает с субъектом-учеником. Нельзя не учитывать и проблему средств решения педагогических задач, так как они могут быть внутренними, свойственными

субъектам, решающим их, и внешними, не характерными для субъектов, но используемыми ими.

**4. Типы педагогических задач и их характеристика**

Для целенаправленной организации профессиональной педагогической деятельности учителя и его подготовки принципиальным является вопрос о классификации педагогических задач. По временному признаку принято различать три большие группы педагогических задач — стратегические, тактические и оперативные.

Стратегические задачи - это своеобразные «сверхзадачи». Вытекая из общей цели образования, они формируются в виде некоторых представлений о базовой культуре человека, которая выступает предметом педагогических задач. Стратегические задачи задаются извне, отражая объективные потребности общественного развития. Они определяют исходные цели и конечные результаты педагогической деятельности. В реальном педагогическом процессе стратегические задачи преобразуются в задачи тактические. Сохраняя свою направленность на итоговый результат образования, они приурочены к тому или иному определенному этапу решения стратегических задач. Оперативные задачи - это задачи текущие, ближайшие, встающие перед педагогом в каждый отдельно взятый момент его практической деятельности.

Творческое решение стратегических задач, имеющих своей задачей формирование целостной личности, представлено в опыте руководителей образовательных учреждений А. А. Захаренко, Н. Н. Дубинина, В.А.Караковского, А. А. Католикова и др. Творческое решение тактических, по существу организационно-методических, задач можно проследить, обращаясь к опыту учителей-новаторов, опыт которых описан в работах В. И. Загвязинского, М. М. Поташника, Л. М. Фридмана и др. Неиссякаемым источником образцов решения оперативных задач остается опыт А. С. Макаренко, С.Т.Шацкого, В.Н.Сороки-Росинского, В.А.Сухомлинского.

В соответствии с представлениями о целостном педагогическом процессе понятие «педагогическая задача» должно рассматриваться как родовое по отношению к понятиям «дидактическая задача» и «воспитательная задача».

Дидактические задачи - это задачи управления учебно-познавательной деятельностью, т.е. учением. В них, по мнению В. И. Загвязинского, всегда заключено противоречие между ее исходной и перспективной сторонами. Решение дидактических задач должно подвести учащихся к умелому оперированию учебными задачами, поскольку обучение в конечном счете направлено на собственное отрицание, на снятие обучения в учении.

Особую сложность в силу специфики воспитания как деятельности (воспитательной работы), насыщенной элементами определенности и неопределенности, представляют воспитательные задачи. Правомерность их выделения как относительно самостоятельного вида задач объясняется рядом обстоятельств. Прежде всего принятием утверждения о том, что жизнь, которой живут воспитанники и к которой они готовят себя, - это бесконечные процессы решения больших и малых проблем. А это значит, что воспитание можно представить как подготовку воспитанников к решению многообразных задач, с которыми им придется столкнуться в жизни. С другой стороны, учитывая, что развитие личности осуществляется только в деятельности и общении как ее специфическом виде, воспитание можно квалифицировать как стимулирование самостоятельного решения воспитуемыми задач, способствующих развитию в нужном направлении личности каждого из них.

Все вышеизложенное требует учитывать особенности воспитательных педагогических задач, направленных, по аналогии с дидактическими, на управление всеми (в том числе и познавательной) видами деятельности в их органическом единстве: трудовой, игровой, художественной, ценностноориентационной и др. Общая аналогия обучения и воспитания не снимает и не ставит под сомнение специфику дидактических и воспитательных задач, обусловленных отличием преподавания и воспитательной работы как основных видов педагогической деятельности.

Допуская возможность абстрагирования от многих существенных признаков учебной деятельности, в контексте дидактических задач можно выделить две категории действий и, соответственно, две группы подзадач. К первой группе относятся действия, составляющие учебную деятельность (учебные действия), и задачи, на решение которых направлены (или могут быть направлены) эти действия (учебные задачи). Вторую группу образуют действия, которые ученик должен научиться осуществлять (критериальные действия), и задачи, которые он должен научиться решать (критериальные задачи).

В процессе учения учащиеся овладевают средствами решения критериальных задач, в том числе моделями способов решения. Их успешное решение - показатель достижения целей обучения, при условии, что последние адекватно представлены в системе критериальных задач. Описание критериальных задач дается в учебных программах в виде требований к знаниям и умениям учащихся.

Из многообразия воспитательных задач в особую группу правомерно вычленить так называемые задачи на ценностную ориентировку. Их особенность состоит в том, что они, в отличие от познавательных задач, заключают в себе особого рода ценностные проблемные ситуации, или ситуации нравственного выбора. Конфликт в них задается не только разрывом между требованием задачи и наличным уровнем знаний и умений, но и различием ценностей, на которые воспитанник опирается при их решении. Весьма важная с психологической точки зрения особенность задач на ценностную ориентировку состоит и в том, что в их условии могут быть заданы ситуации, в которых выбор правильного способа поведения (т. е. правильного решения задачи) требует опоры не только на усвоенные научные знания и понятия, но и на сформированную готовность противостоять при этом сбивающему эмоциональному воздействию различных факторов: ошибочным групповым мнениям и действиям; воздействию хотя и привычного, но житейского, а следовательно, и неправильного отношения к объектам, предложенным для ценностного выбора, и т.п.

**5. Этапы решения педагогической задачи**

Вне зависимости от класса, типа и уровня сложности все педагогические задачи имеют общее свойство, связанное с тем, что они являются задачами социального управления. В связи с этим, рассматривая процедуру решения педагогической задачи, необходимо исходить из того, что ее цель достигается в результате решения частных познавательных и практических задач. Эти частные задачи и есть этапы решения педагогической задачи в целом. Таких этапов четыре:

1) постановка педагогической задачи на основе анализа ситуации и конкретных условий;

2) конструирование способа педагогического взаимодействия (воздействия);

3) осуществление плана решения педагогической задачи на практике; 4) анализ результатов решения педагогической задачи.

В теории задач принято различать способы и процесс решения задачи. Способ решения задачи — это некоторая система последовательно осуществляемых операций (процедур), приводящих к решению задачи. Он может иметь алгоритмический и квазиалгоритмический вид в зависимости от степени жесткости детерминации последующих операций. Большинству педагогических задач характерен квазиалгоритмический способ решения.

Как правило, при высоком уровне профессионализма педагога способ решения типичных задач имманентно присущ ему в виде моделей, хранящихся в памяти. Вместе с тем и при невысоком профессионализме педагог может иметь в своем арсенале набор способов решения, но не уметь применить его к соответствующей задачной ситуации. Особую трудность, прежде всего для начинающих педагогов, представляет сам акт выявления соответствия сложившейся ситуации имеющимся в арсенале педагога моделям решения. Важно заметить, что для одной и той же педагогической задачи всегда может быть найдено не одно, а множество решений (нормативных способов) в зависимости от личной Я-концепции педагога.

Реализация способа педагогического действия начинается с ориентировочной части и ею же оканчивается. В противном случае решение педагогической задачи оказывается незаконченным. Неслучайно все исследователи сущности педагогической задачи выделяют в системе последовательных действий «анализ решения задачи». Для педагогической практики особый интерес представляют педагогические задачи, а следовательно и педагогические действия, когда уже сама реализация ориентировки приводит к выбору пути, ведущему к операции «окончание», минуя фазу «исполнение». Это те случаи, когда «предметное содержание действия уже не выполняется, а только „имеется в виду“ за пределами того, что фактически делается» (П.Я. Гальперин). Действительно, во многих случаях действия педагогов лишь затрудняют достижение педагогических целей, будучи неуместными вследствие недостаточно качественно проведенной фазы ориентировки. С.Л. Рубинштейн отмечал, что «в некоторых случаях воздержание от участия в какомлибо действии само может быть поступком со

значительным резонансом, если оно выявляет позицию, отношение человека к окружающему».

Важными компонентами и характеристиками педагогических действий являются их результаты. При решении педагогической задачи всегда следует иметь в виду возможность получения не только прямого, но и побочного результата, соотношения результата предметного и воспитательного. Во многих случаях побочный продукт действия может оказаться нежелательным, усложняющим течение педагогического процесса, нарушающим педагогически целесообразные взаимоотношения и т.п.

С понятием «способ решения» тесно связано понятие «процесс решения» задачи. Процесс решения педагогической задачи может быть описан как реализация некоторого способа, как «фрагмент функционирования решателя», осуществляемый им при решении задачи или с целью ее решения. Процесс решения педагогической задачи - это всегда творчество. В его этапности выражается диалектика взаимопереходов теоретического и практического мышления. На первом этапе осуществляется анализ педагогической ситуации, включающий в себя ряд операций, завершающихся выработкой и принятием диагностических решений. Сама диагностика при этом включает в себя диагностику индивидуального или группового поступка, личности и коллектива, на основе чего прогнозируются результаты обучения и воспитания, а также возможные трудности и ошибки учащихся, их ответные реакции на педагогические воздействия.

Такая работа теоретического мышления, направленная на изучение ситуации, перерастает в теоретическую формулировку конкретной педагогической задачи и определение необходимых и достаточных условий для ее эффективного решения. Другими словами, педагогическое целеполагание сопровождается анализом и мысленным отбором имеющихся средств достижения искомого результата и завершается проектированием воздействий и взаимодействия.

Когда педагогическая задача решена теоретически, наступает следующий этап - этап ее осуществления на практике. Однако теоретическое мышление не уходит со сцены, а лишь отодвигается на второй план, выполняя функции регулирования и корригирования, благодаря которым происходит перестройка педагогического процесса на основе непрерывно поступающей информации.

Заканчивается решение педагогической задачи новым выдвижением теоретического мышления на передний план. Здесь осуществляется итоговый учет и оценка полученных результатов на основе сопоставления с имевшейся моделью требуемого результата. Результаты этого анализа, в свою очередь, составляют необходимую базу для выдвижения теоретического обоснования и решения новой педагогической задачи.

**6. Проявление профессионализма и мастерства учителя в решении педагогических задач**

Уровень педагогического профессионализма и мастерства напрямую определяется способами решения педагогической задачи, но главным образом тем, в какой степени их решение опирается на теоретическое осмысление собственной деятельности. При этом уровни деятельности связаны с уровнями обобщения собственной практики, выработкой общей стратегии осуществления деятельности. Педагог лучше справляется с решением профессиональных задач, если он опирается на сильные стороны своей личности, в том числе мышления.

Педагогическое мышление учителя, прежде всего, проявляется в анализе информации, относящейся к решению задачи, т.е. ее условий, средств и способов решения. Средства и способы могут квалифицироваться как обязательные, рекомендуемые и даже запрещенные. Специфика педагогических задач в том и состоит, что информация, относящаяся к их решению, если имеется, может не приниматься во внимание или игнорироваться педагогом, ввиду его неопытности и по другим причинам. Квалифицированный отбор необходимой и достаточной информации - одна из детерминант, определяющих успех решения педагогических задач.

Причиной непрофессионального, интуитивного решения педагогических задач является несформированность готовности учителя к ее квалифицированному теоретическому решению. Об этом можно судить по часто наблюдаемым фактам игнорирования (сознательного или неосознанного) этапа анализа задачной ситуации и неспособности делать самоотчет по мере выполнения педагогического действия: почему был избран этот, а не другой, способ решения. Ссылки на то, что для раздумывания нет времени, говорят об отсутствии установки на решение (пусть даже на свернутое) педагогической задачи, на прохождение всех ее этапов. По Б. П. Теплову, ситуации такого рода — это «отсутствие

терпения и выдержки, это своеобразная лень мысли, толкающая к тому, чтобы прекратить тяжелую и кропотливую работу анализа, как только намечается какая-нибудь возможность прийти к какому-нибудь выводу».

Успех в педагогической деятельности, по мнению Н.В. Кузьминой, зависит от того, как педагог умеет связать решение оперативных задач с тактическими и стратегическими. А это возможно только в том случае, если учитель отдает себе отчет в конечных результатах своей деятельности. В противном случае все задачи решаются как отдельные, не связанные между собой. Вот почему, и это отмечают ученые и опытные учителя-мастера, предмет преподавания для педагога никогда не должен выступать самоцелью. Как только предмет превращается в самоцель, отмечает Н. В. Кузьмина, у педагога происходит как бы смещение перспективы: деятельность теряет необходимое условие ее успешности - формирование целеустремленности у учащихся. Не подчиненные главной цели детали и частности вырастают в основное, а основное - формирование личности - педагог начинает упускать. Принимая во внимание этот научный вывод, надо по-новому смотреть и на проблему соотношения предметного и воспитательного результатов педагогической деятельности. Часто стремление к получению предметного результата оттеняет решение более важных в воспитательном отношении задач. Во многих случаях учитель их просто не ставит.

Высокий профессионализм решения педагогических задач разного класса и уровня сложности основывается на знании психологии и законов коллективной жизни, учете возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников. С другой стороны, начинающий и неопытный учитель, как правило, при решении задачи намечает много вариантов, т.е. способов решения. Педагог же продуктивной деятельности, мастер при решении педагогической задачи не перебирает готовые варианты, а намечает реальную программу действий каждый раз заново, исходя из конкретных условий.

Для отдельного педагога продуктивное решение творческой педагогической задачи состоит в том, чтобы, с одной стороны, максимально продуктивно решать собственные задачи, а с другой - «вписаться» в деятельность всего педагогического коллектива, членом которого он является. В свою очередь, продуктивное творчество педагогических коллективов имеет место во всех случаях, где искомый результат представляется за границей данной педагогической системы и лежит в последующей. Это позволяет

отдельные педагогические мероприятия (урок, встречу, практическое занятие и т.п.) подчинить будущему.

Важнейшей предпосылкой профессионального продуктивного решения педагогической задачи при любой технологии является активно заинтересованное взаимодействие субъектов педагогического процесса - педагогов и воспитанников.

**Заключение**

Процесс обучения сложен и многогранен, он зависит от самых разнообразных и разнохарактерных факторов. Успешно выполнить свою задачу преподаватель может только в том случае, если овладеет методами обучения, выработанными педагогической наукой и передовой практикой, будет систематически совершенствовать мастерство.

Чтобы лучше использовать методы обучения, преподаватель должен представить их себе в определенной системе.

Наибольшее применение в педагогической теории и практике получили методы обучения, классифицируемые по источникам знаний: словесные (рассказ, объяснение, беседа, работа с книгой и др.), наглядные (демонстрация наглядных пособий, кинофильмов, диафильмов, наблюдения и др.), практические (упражнения, лабораторно-практические работы и др.). Они наиболее полно отвечают требованиям учебного процесса. Такая классификация методов будет использована при освещении вопросов преподавания общетехнических и специальных предметов в последующих главах книги.

Составные части учебного за­нятия находятся в тесной взаимосвязи и реализуются в опреде­ленной последовательности. Структуру занятия определяют:

- поставленные цели учебного занятия;

- содержание учебной информации, которую предполагает донести до студентов преподаватель;

- специфика познавательной деятельности студентов, которую планирует организовать педагог на учебном занятии;

- роль преподавателя на учебном занятии;

- сочетание трех соподчинительных уровней развивающего обу­чения дидактического, логико-психологического, методического, где дидактический — это актуализация, формирование, при­менение и закрепление знаний, умений и навыков; логико-пси­хологический — выстраивание предметной логики изложения учебной информации с учетом возрастных, индивидуальных особен­ностей учебной группы, а также мотивации, интереса студентов к процессу обучения в целом, учебной дисциплине конкретно, получению будущей профессии; методический — система методов, средств обучения, позволяющих преподавателю при изложении материала наилучшим образом реализовывать поставленные цели занятия, определенным образом готовить себя к встрече со студенческой аудиторией.

Список используемых источников.

Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. — М., 1985.

Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. — М., 1990.

Беспалъко В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М., 1989.

Кан-Калик В. А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. — М., 1990. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. — М., 1990.

Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования. — М., 2001. Методика воспитательной работы: Учеб. пособие / Под ред. Л.И.Рувинского.

— М., 1989.

Основы педагогического мастерства / Под ред. И. А. Зязюна. — М., 1989. Педагогический поиск/ Сост. И.Н.Баженова. — М., 1990.