



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ
КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Психолого-педагогические детерминанты обучения студентов решению педагогических задач (физико-математический факультет)

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
код, направление

Направленность программы бакалавриата/магистратуры
«Психология безопасности личности»

Проверка на объем заимствований:
65,91 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
«4» 01 2017 г.
зав. кафедрой ТиП
(название кафедры)
Кондратьева О.А.

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЗФ-310/133-2-1
Большакова Надежда Юрьевна

Научный руководитель:
доктор психологических наук, профессор
Долгова Валентина Ивановна

Челябинск
2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы обучения студентов решению педагогических задач	11
1.1. Проблема обучения студентов решению педагогических задач в психолого-педагогических исследованиях и педагогической практике	11
1.2. Особенности педагогических задач	14
1.3. Психолого-педагогические терминанты обучения студентов решению педагогических задач	16
Выводы по первой главе	30
Глава 2. Организация опытно-поисковой исследования обучения студентов решению педагогических задач	31
2.1. Этапы и методы педагогического исследования	31
2.2. Программа экспериментальной работы	33
Выводы по второй главе	36
Глава 3. Опытное-поисковое исследование психолого-педагогических детерминант обучения студентов решению педагогических задач	37
3.1. Программа обучения студентов решению педагогических задач	37
3.2. Основные этапы обучения студентов решению педагогических задач	41
3.3. Анализ результатов формирующего этапа опытно-поискового исследования	45
3.4. Психолого-педагогические рекомендации преподавателям и студентам (Практикум по решению педагогических задач)	50
3.5. Психологическая карта по обучению студентов решению педагогических задач	65
Выводы по третьей главе	71
Заключение	72
Библиографический список	74

ВВЕДЕНИЕ

За небольшой интервал времени наша школа работала в понимании нескольких парадигм: когнитивно-информационной (знаниевой), личностной, культурологической и компетентностной. Каждая из парадигм отражает часть действительности, разделяемую определенной группой ученых и практиков, поэтому часть действительности остается частью.

Психолого-педагогические парадигмы фиксируют доминирующие представления о результате образования. Результат образования в настоящее время формулирует государство. Следовательно, образовательная парадигма является ведущей педагогической идеей, рожденной запросами государства. Каждая парадигма отражает запросы своего времени. Так:

- когнитивно-информационная (знаниевая) парадигма исходит из устойчивых представлений о необходимости передачи максимального количества из всех накопленных человечеством знаний, умений и навыков (фиксированные предметные программы, поддающиеся оценке результаты);

- личностная парадигма – отдает приоритет эмоциональному и социальному развитию личности (сравнительный анализ успехов обучающихся осуществляется в свете его предыдущих достижений);

- культурологическая парадигма строится на достоинствах личностной и знаниевой парадигм (передача ценностей культуры подрастающим поколениям). Данная парадигма исповедует ценностный взгляд на качество образования – результат в воспитании духовного человека;

- компетентностная парадигма на когнитивно-информационную парадигму образования накладывает прагматические требования и утверждает, что ожидаемым результатом выступает набор заявленных государством ключевых компетенций, без которых невозможна деятельность современного человека (в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и других сферах) [17, 19].

Образование должно носить практическую направленность. Как его организовать? Что может быть определяющим при разработке конкретного содержания образовательного процесса? Очевидно, необходимо сформулировать в начале проблему, которая возникает перед теорией и практикой в такой ситуации. Проблему можно сформулировать так: какой должна быть теоретико-методологическая основа механизма реализации ФГОС [41]?

Однозначно ответить на поставленный вопрос сложно, но опыт возможно получить и очевидно его содержание можно найти в выделении научных подходов разных уровней организации педагогического процесса.

Роль механизма реализации компетентностного подхода может выполнять системно-деятельностный механизм к организации педагогического процесса.

Основное его содержание:

В содержании данного утверждения, в первую очередь, выделим судьбоносные понятия: система и деятельность, которые определяют два научных подхода (системный, выполняющий в данной ситуации философско-методологические функции; и деятельностный, который отнесем к общенаучному).

Системно-деятельностный подход – новое образование, выступающее механизмом организации сложного педагогического явления.

Систему будем понимать как определенную совокупность самостоятельно существующих подсистем и образующих диалектическим взаимодействием новое средство. В данной ситуации объем понятия «задача» ограничим конкретными видами задач: учебная, методическая, профессиональная.

Освоение содержания решающей подсистемы рассматриваем как необходимое условие осознания деятельности по решению профессиональных задач, как совокупный инструмент преобразования заданной ситуации, субъекта собственной деятельности. Необходима работа

по целенаправленной деятельности усвоения содержания решающей подсистемы – это и есть результат, который и определяет уровень сформированности ключевых компетенций

Весь педагогический процесс осуществляется в деятельности. Как? Если понимать деятельность как феномен существования человека.

Для понимания планирования деятельности по усвоению ключевых компетенций обратимся к ее содержанию. Психология выделяет два аспекта анализа деятельности (рис. 1).

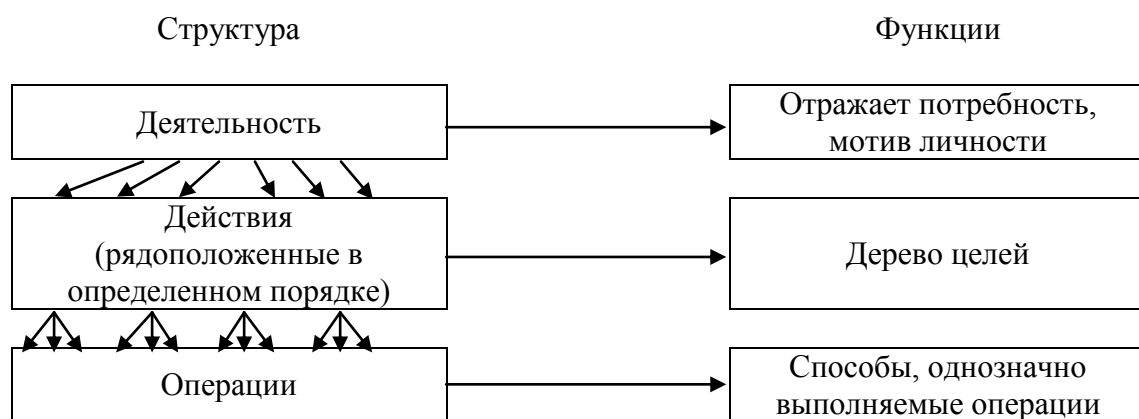


Рисунок 1 – Соотношение между структурным и функциональным представлениями деятельности

Системно-деятельностный подход как механизм реализации ФГОС осуществляет свои функции в педагогических системах. Эту систему представим через соотношение основных подсистем:



Рисунок 2 – Основные категории педагогики

Итак, идет процесс организации деятельности через функционирование представленной системы (рис. 2). Тип обучения будет зависит от формы взаимодействия. Традиционная педагогика между педагогом и обучающимся задает как объектно-субъектное. Изменение статуса обучающегося с

объектана субъект предложила педагогика сотрудничества (субъект-субъектные взаимодействия). При этом обнаружила закономерность зависимости типа взаимодействия от статуса обучающего и обучаемого. Так появляется новая теория – личностно ориентированная педагогика, присвоившая учащимся статус личности, следовательно, появился новый тип взаимодействия (личностно-субъектные взаимодействия) [53]. Следовательно, теория, которая раскрывает содержание обучения при определенных типах взаимодействия обучающего и обучаемого порождает новые технологии. Названная педагогическая теория отражает суть личностной и культурологической парадигм, обеспечивающие развитие личности средствами знания ценностей культуры.

Видится следующая ступень развития педагогической мысли через рассмотрение педагогического процесса, осуществляющего взаимодействие между личностью педагога и личностью обучаемого (личностно-личностное взаимодействие). Для характеристики взаимодействий личностей выделим параметр их типа мышления, то есть стиль мышления педагога и обучаемого. Из многообразия оснований для классификации личностей по типу мышления могут быть выделены логические основания (логические операции).

Во всех парадигмах образования присутствует категория «задача» (профессиональная задача, педагогическая задача, методическая задача, учебная задача), ее роль в обучении решению профессиональных задач определяет тип обучения, научный подход, психолого-педагогическую технологию, совокупность психолого-педагогических детерминант.

В выделенном перечислении типов задач учебная задача выступает первым прообразом профессиональной задачи, когда учащиеся осваивают решение задач определенной учебной дисциплины.

Методическая задача – это профессиональная задача, спроектированная на педагогическую деятельность. При этом педагогическую задачу определяем как конкретный тип профессиональной.

Точнее она могла бы называться профессиональной педагогической. Но необходимо различать профессиональную педагогическую и профессионально-педагогическую.

Цель исследования – определить и изучить психолого-педагогические детерминанты обучения студентов решению педагогических задач.

Объект исследования – обучение студентов решению педагогических задач.

Предмет исследования – система психолого-педагогических детерминант обучения студентов решению педагогических задач.

Гипотеза: целенаправленное обучение студентов решению педагогических задач возможно, если в качестве психолого-педагогических детерминант будет осуществлена направленность на:

- компоненты деятельности по решению педагогических задач;
- сформированность ценностного отношения к своему качественному предметному образованию;
- использование технологии поэтапного обучения решению педагогических задач, обеспечивающей системно-деятельностное освоение процесса решения педагогических задач.

Задачи исследования:

- осуществить теоретико-методологический анализ проблемы обучения студентов решению педагогических задач;
- построить психолого-педагогическую модель обучения студентов решению педагогических задач;
- определить систему психолого-педагогических детерминант, обеспечивающих эффективную реализацию модели обучения студентов физико-математического факультета решению педагогических задач;
- разработать технологию обучения студентов решению педагогических задач;

– осуществить опытно-поисковую проверку влияния психолого-педагогических детерминант на обучение студентов решению педагогических задач.

Методологические основы исследования: компетентностный подход (Э.Ф. Зеер, Н.А. Зимняя, Дж. Равен, А.В. Хуторской), системно-деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), задачный подход (Г.А. Балл, Б. Блум).

Теоретические основы исследования определяют теория отношений (В.Н. Мясищев); психологические и педагогические концепции ценностей и ценностных ориентаций (В.Н. Алексеев, Б.С. Братусь, М.С. Каган, М. Рокич, С. Шварц и др.); теория решения задач (Г.А. Балл, Г.С. Костюк).

Этапы исследования: теоретический, подготовительный, экспериментальный, интерпретационный.

Экспериментальная база: студенты первого и второго курсов физико-математического факультета Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Исследование выстраивается с использованием системы методов: **теоретические** (анализ научной, психолого-педагогической, методической и нормативной литературы; логические методы: анализ, синтез, классификация, различные виды обобщений), **эмпирические** (наблюдение, анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент), **статистические** методы обработки полученных результатов.

Теоретико-экспериментальное исследование осуществлялось на основе выявленной теоретико-методологической основы в процессе решения комплекса задач в три этапа:

– **постановочный** – осуществлялся теоретическими методами, результатом которого был анализ литературы; определение понятийного аппарата исследования, формулировка гипотезы, постановка задач исследования. Проведен констатирующий эксперимент, определивший состояние проблемы в педагогической реальности;

– **исследовательский** – разработка системы обучения решению педагогических задач, психолого-педагогических детерминант обучения решению педагогических задач;

– **завершающий** – обобщение, оформление результатов опытно-экспериментального исследования. Уточнение теоретико-экспериментальных выводов, формулировка рекомендаций.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась посредством:

- опытно-поисковой работы;
- участия с результатами исследования на научно-практических конференциях;
- публикаций.

Научная новизна исследования:

- системный анализ проблемы обучения студентов решению педагогических задач;
- выбор совокупности компетентностного, задачного и системно-деятельностного подходов для анализа проблемы и ее разрешения;
- обоснование использования учения о сознании и самосознании как основы для субъекта собственной деятельности;
- обоснование комплекса психолого-педагогических детерминант;
- создание технологии обучения студентов решению педагогических задач.

Теоретическая значимость:

- структурно-функциональная модель обучения студентов решению педагогических задач;
- система психолого-педагогических детерминант, обеспечивающих реализацию модели обучения;
- смысловое содержание технологии поэтапного обучения студентов решению педагогических задач.

Практическая значимость исследования:

- внедрение технологии поэтапного обучения студентов решению педагогических задач;
- публикации.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. К значимым научным основам обучения студентов решению профессиональных педагогических задач относим: системно-деятельностный подход как механизм обучения студентов решению задач; структурно-функциональную модель процесса решения задач.

2. Психолого-педагогические детерминанты, обеспечивающие эффективное функционирование модели:

- компоненты деятельности по решению педагогических задач;
- сформированность ценностного отношения к своему качественному предметному образованию;

– использование технологии поэтапного обучения решению педагогических задач, обеспечивающей системно-деятельностное освоение процесса решения педагогических задач.

3. Психолого-педагогическая технология, реализующая модель обучения решению педагогических задач, обеспечивает системное усвоение структуры педагогической деятельности, обеспечивает пошаговое продвижение к пониманию действий осуществления преобразования задачной подсистемы и пошаговый механизм контроля выполненного преобразования.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ РЕШЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

1.1. Проблема обучения студентов решению педагогических задач в психолого-педагогических исследованиях и педагогической практике

Модернизация профессионального образования решает сложные задачи, сформулированные в требованиях к качеству подготовки специалистов. Эти требования звучат как сформированность у молодого специалиста таких качеств, которые обеспечивают его способность к постоянному саморазвитию, готовность к эффективному решению профессиональных задач (у педагога это педагогические задачи).

Педагогическая деятельность имеет свои особенности. Поэтому проблема обучения студентов решению педагогических задач имеет свои особенности и закономерности [38].

На основе использования диалектических закономерностей выберем дедуктивный подход рассмотрения основных понятий. Выполним психологический анализ понятия «задача». Однозначного определения понятия задачи не может быть даже в конкретной науке, так как определение выстраивается с различных точек зрения. В психологии выделяется три направления, выявляющих сущность понятия (Г.С. Костюк, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Леонтьев, А.Ф. Эсаулов, А. Ньюэлл и др.). Первый подход в понимании задачи (А.Н. Леонтьев и др.) относит смысл понятия к категории цели действия субъекта, предъявляемого требования к субъекту. А.Н. Леонтьев формулирует задачу как цель в определенных условиях [26, с. 232].

Вторая конструкция определения понятия представлена работами Г.А. Балла, Л.Л. Гуровой, Ю.Н. Кулюткина, К.К. Платонова, А.Ф. Эсаулова. Понятие «задача» уже трактуется как ситуация, описывающая через цель и условия, в которых возможно получение результата. Г.А. Балл при этом использует системный подход и, можно сказать, дает более общее определение через систему (ее компонентами выступают описание предмета

задачи в исходном состоянии и гипотетически задается модель требуемого состояния предмета [2, с. 13]. О.К. Тихомиров определяет понятие задачи как цель, конкретные условия и эффективный способ ее достижения [51]. Таким образом, Л.Л. Гурова, Ю.Н. Кулюткин, Б.Ф. Ломов расширяют признаки, которые уточняют понятие [10, 25, 27].

Представители третьего направления (А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн) рассматривают конструкцию формулировки понятия: речевая, словесная, знаковая формы отношений между определенными известными и требуемыми условиями [29, 45].

Интерес представляет позиция Л.М. Фридмана в определении дидактической задачи, предлагающая использование понятия проблемной ситуации. Задача выступает моделью проблемных ситуаций [56].

В нашем исследовании присутствует понятие педагогической деятельности А.Н. Леонтьева [26], которое предполагает уточнить понятие педагогической задачи. Существует множество точек зрения на данное понятие.

Выполненный анализ позволяет выделить главное в содержании понятия «педагогическая задача»:

- механизм возникновения педагогической задачи – как педагогические ситуации, предъявляющие объективное состояние педагогической системы в определенном интервале времени;
- осознанная преподавателем педагогическая ситуация, позволяющая сформулировать цели, условия достижения и действия;
- возможность рассмотрения задачи в ее структуре.

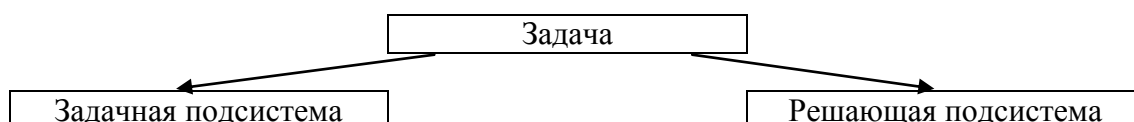


Рисунок 3 – Подсистемы, определяющие понятие задачи как системы

Вывод: примем позицию определения педагогической задачи с позиции сущности системного подхода:

- система, включающая две подсистемы;
- определение содержания подсистем: задачная подсистема и решающая подсистема;
- выявление новых функций педагогической деятельности: новых целей, новых действий;
- содержание подсистем выступает элементами знаний, которые необходимо преподавателю сформировать у обучающихся;
- предметное содержание курсов необходимо оценивать как конкретное содержание решающей подсистемы.

Содержание задачной подсистемы определяем через особые элементы знаний: предмет задачи, рожденный из определенной педагогической ситуации; заданные условия педагогической конкретной ситуации, описанные определенными параметрами; и требуемые условия состояния предмета.

Содержание решающей подсистемы определяется следующими компонентами:

- предметное содержание описания педагогической ситуации терминологией определенной картиной мира (физическая, химическая, биологическая и др.);
- общие логические и методологические методы анализа педагогической ситуации (индукция, дедукция; анализ, синтез и др.);
- способы разрешения требований педагогической задачи средствами предметного содержания. При решении педагогической задачи студентами физико-математического факультета в образе методической задачи основными средствами выступает математический аппарат (арифметический, алгебраический, геометрический, графический и другие способы решения).

1.2. Особенности педагогической задачи

1. Особенности педагогической задачи определяются формой педагогической практики и педагогическими аспектами (или компонентами) присутствия.

Формы педагогической практики педагогика выделяет по педагогическим явлениям их присутствия. Это могут быть явления воспитания, перевоспитания. Или по субъектам присутствия в реальной практике: общее образование, дополнительное образование, профессиональное образование, профессионально-техническое образование, производственное и внутрифирменное обучение и другие формы.

2. Педагогической практике присуща такая характеристика, как педагогические аспекты присутствия. В этом видится универсальность педагогической практики в социальной работе, пропаганде, агитации, рекламе, психологической работе, управлении, деятельности современных специалистов, связанных с общением, взаимодействием, с подготовкой и организацией других людей [59, 60].

3. Педагогическую задачу (в ее многообразии) отнесем к форме практической педагогической деятельности: педагогическая ситуация – увиденное явление в реальной среде, в которой принимаются решения о способах педагогического взаимодействия с тем, чтобы перевести воспитуемого из исходного состояния обученности, воспитанности, подготовленности в качественно новое.

В таком понимании педагогической задачи происходят два явления: осознание ситуации и соотнесение ситуации с целями воспитания и обучения. Выделенных два явления и образуют содержание педагогической задачи, в котором присутствует цель субъекта, способы достижения цели и субъективные критерии оценки цели.

4. При всем многообразии уровней ситуаций практическая педагогика разделяет их по степени обобщенности ситуаций, задач и решений применительно к педагогической деятельности:

- ситуации, задачи и решения, связанные с определением перспектив развития, воспитания и обучения человека;
- определения принципов и стратегий решения педагогических ситуаций;
- конкретные педагогические, учебные ситуации.

5. Практическая педагогика учитывает психологические знания о типах поведения обучающегося в педагогической ситуации. Основных типов поведения можно выделить три по субъективной значимости цели разрешения ситуации [48, 50, 56]:

- человек вообще не делает попыток разрешения ситуации из-за ее слабой для него субъективной значимости;
- использует ранее известные и применяемые им способы действия;
- вынужден формировать новые способы действия.

6. Определение задачи как психического явления. Задача – отражение в сознании человека отношения его целей к конкретной ситуации. Так появляется проблемная ситуация в форме учебной задачи. Далее идет процесс накопления содержания задачной и решающей подсистем [57, 58].

7. Итак, специфика педагогической задачи состоит в том, чтобы предусмотренные педагогом способы ее решения могли вести к изменению и психическому развитию самих обучаемых. К основным характеристикам педагогических задач отнесем их сложность и трудность.

Вывод: педагогическая задача является видовым понятием по отношению к профессиональной как родовому понятию. Точнее возможно педагогическую задачу представлять как профессиональную педагогическую.

1.3. Психолого-педагогические терминанты обучения студентов решению педагогических задач

Образовательный процесс в высшей школе протраивается на определенных парадигмах, концепциях, научных подходах, конкретном предметном содержании, психолого-педагогических технологиях. При этом очень важно определить содержание психолого-педагогических детерминант, позволяющих формирование в педагогическом университете современного учителя. основополагающим средством выступает педагогическая задача, которая присутствует на всех этапах формирования учителя физики.

Физические знания в процессе становления профессионала учителя физики становятся средством познания природы, осознанием закономерностей приобретения личностных смыслов, познания универсальных методов не только физического мира. Необходимо четко определить научный подход к изучению частных вопросов физики, и только изменение подхода приводит к видению новых свойств изучаемого явления.

Так, при изучении классической механики довольно часто используется динамический подход (например, Н.И. Жиров «Классическая механика»), который определяет логику познания: методы задания тела в пространстве (координатный, векторный); введение понятий скорости и ускорения; затем законы динамики без серьезных оснований рассмотрения взаимосвязей между физическими явлениями. Законы сохранения при этом рассматриваются в отрыве от законов динамики. Далее студенты получают знания о несостоятельности классической механики Ньютона (общая специальная теория относительности). Основная педагогическая задача в данном случае предполагает овладение не только физическими знаниями в специальных предметах, но и методологическими принципами, что позволяет более глубоко понять реальный мир.

Методологическое обобщение определенных знаний создает условия для следующего уровня обобщения: ценностного отношения к предмету, а

затем познание на уровне субъектно-смыслового восприятия, направленного на формирование множества субъективных картин мира [3, 4].

Средства познания закономерностей педагогического процесса приобретают новый смысл, они по своей природе выступают психолого-педагогическими детерминантами формирования позитивного отношения студентов к учебно-познавательной деятельности. Учебно-познавательная деятельность реализуется на различных уровнях: методологическом, научном, психологическом, методическом. При этом в конкретном случае реализуется комплекс средств из различных уровней, происходит создание инновационных средств отдельных уровней. Назовем их межподходными. При выборе в качестве основной педагогической парадигмы настоящего времени компетентностную парадигму, которая задает траекторию движения к получению заданного результата, определен интегративный метод в качестве системно-деятельностного подхода.

Таким образом, системно-деятельностный подход есть средство реализации компетентностной парадигмы и при определенных условиях выступает детерминантой формирования позитивного отношения студентов к учебно-познавательной деятельности и формирования ценностно-смыслового отношения к личностно-профессиональному развитию.

Особенностью стандарта нового поколения является соединение системного и деятельностного подходов в обучении как методологии ФГОС.

Учителя сегодня волнуют вопросы:

Как организовать современный урок?

Как сформулировать цели урока с позиций планируемых результатов образования?

Какой учебный материал отобрать и как его структурировать?

Какие методы и средства обучения выбрать?

Как обеспечить рациональное сочетание форм и методов обучения?

И другие вопросы.

Прежде всего, остановимся на сущности системно-деятельностного подхода.

Системно-деятельностный подход основывается на теоретических положениях концепции Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, раскрывающих основные психологические закономерности процесса обучения и структуру учебной деятельности учащихся с учетом общих закономерностей онтогенетического возрастного развития детей и подростков [10, 11, 26, 62]. Деятельностный подход исходит из положения о том, что психологические способности человека есть результат преобразования внешней предметной во внутреннюю психологическую деятельность путем последовательных преобразований. Таким образом, личностное, социальное, познавательное развитие учащихся определяется характером организации их деятельности, в первую очередь учебной.

Основная идея этого подхода заключается в том, что главный результат образования – это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях.

Системный подход – это подход, при котором любая система рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов. Умение видеть задачу с разных сторон, проанализировать множество решений, из единого целого выделить составляющие или, наоборот, из разрозненных фактов собрать целостную картину, – будет определять успешность обучающегося не только на занятиях, но и в обычной жизни. Деятельностный подход позволяет конкретно воплотить принцип системности на практике.

В системно-деятельностном подходе категория «деятельности» занимает одно из ключевых мест и предполагает ориентацию на результат образования как системообразующий компонент стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования.

В контексте системно-деятельностного подхода сущностью образования является развитие личности как элемента системы «мир – человек». В этом процессе человек, личность выступает как активное творческое начало. Взаимодействуя с миром он строит сам себя. Активно действуя в мире, самоопределяясь в системе жизненных отношений, происходит его саморазвитие и самоактуализация личности. Главный фактор развития – учебная деятельность. При этом становление учебной деятельности означает становление духовного развития личности.

По мнению А.Г. Асмолова, «процесс учения – это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом. Вот что такое «системно-деятельностный» подход в образовании!» [1].

Основные задачи образования сегодня – не просто вооружить ученика фиксированным набором знаний, а сформировать у него умение и желание учиться всю жизнь, работать в команде, способность к самоизменению и саморазвитию на основе рефлексивной самоорганизации.

Основная идея системно-деятельностного подхода состоит в том, что новые знания не даются в готовом виде. Дети «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Задача учителя при введении нового материала не ограничивается наглядностью и доступностью объяснения, показа и рассказа. Учитель организует исследовательскую работу обучающихся, чтобы они сами додумались до разрешения проблемы занятия и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях.

Основной из главных задач преподавателя является организация учебной деятельности таким образом, чтобы у обучающихся сформировались потребности и способности в осуществлении творческого преобразования учебного материала с целью овладения новыми знаниями в результате собственного поиска. Ключевой технологический элемент технологии системно-деятельностного подхода – ситуация актуального

активизирующего затруднения. Ее целью является личный образовательный результат, полученный в ходе специально организованной деятельности: идеи, гипотезы, версии, способы, выраженные в продуктах деятельности (схемы, модели, опыты, тексты, проекты и пр.).

Цикл образовательной ситуации включает в себя основные технологические элементы эвристического обучения: мотивацию деятельности, ее проблематизацию, личное решение проблемы участниками ситуации, демонстрацию образовательных продуктов, их сопоставление друг с другом, с культурно-историческими аналогами, рефлексию результатов [6, 8].

Учебный материал играет роль образовательной среды, а не результата, который должен быть получен обучающимся. Цель такой среды – обеспечить условия для рождения у учеников собственного образовательного продукта. Степень отличия созданных учениками образовательных продуктов от заданной учителем образовательной среды является показателем эффективности обучения [7].

Функция педагога заключается в сопровождении учебного процесса: подготовка дидактического материала для работы, организация различных форм сотрудничества, активное участие в обсуждении результатов деятельности учащихся через наводящие вопросы, создание условий для самоконтроля и самооценки. Результаты занятий допускают неокончательное решение главной проблемы, что побуждает личность к поиску возможностей других решений, к развитию ситуации на новом уровне.

При системно-деятельностном подходе основные компоненты образовательного процесса имеют свои особенности:

1. **Мотивационно-целевой компонент** определяет личностный смысл предстоящей деятельности. Для чего будет осуществляться предстоящая деятельность? В качестве системообразующей характеристики определяется личностный результат воспитания и обучения, а также система действий, в процессе которых осваивается содержание образования

(технические приемы, способы и технологии). Другими словами, образовательные цели ученика относятся не только к изучаемым объектам, но и к способам изучения этих объектов. Источником целей обучающегося является целостный характер содержания изучаемой системы, а также ситуация «образовательной напряженности», создаваемой педагогом [9, 13].

Способы ее создания следующие: выход на противоречие или проблему через учебное задание, нарушение привычных норм образовательной деятельности, несоответствие полученных результатов ожидаемым, сопоставление разнородных ученических продуктов, введение противоречивых культурно-исторических аналогов, самоопределение субъектов образования в поле многообразия различных позиций по рассматриваемому вопросу и пр.

2. Содержательный компонент предполагает, что содержание должно быть системным и деятельностным, то есть в основе его должны лежать универсальные средства, методы и нормы деятельности. Знание (как таковое) уже не является системообразующим в структуре содержания образования, а включается только одним из компонентов. При этом наиболее важным является мыследеятельность как метадеятельность. Если содержание традиционного образования складывалось из продуктов познавательной деятельности человечества, то содержание деятельностного образования складывается из методов, средств и форм преобразующей деятельности (поисковой, проблемной, проектной, исследовательской). Такой подход определяется тем, что функция современного человека должна быть направлена не только на сохранение мира, но и на его преобразование на основе системного видения окружающей действительности. При таком подходе у ученика развивается позитивное отношение к познанию естественнонаучной картины мира, так как любое «творение» строится на основе освоения норм создаваемого или преобразуемого объекта окружающего мира.

Системное содержание развивает способность порождать свое знание, видеть мир собственными глазами, понимать его собственным пониманием. Человек развивается успешно только тогда, когда он не просто усваивает чужой опыт и чужие знания, но умеет творить, создавать свои собственные знания о мире.

Системно-деятельностный подход обеспечивается интеграцией частно-предметного, общепредметного и метапредметного содержания.

3. Операциональный компонент предполагает становление и развитие субъектности ученика. Системно-деятельностный подход предполагает применение техник и технологий, направленных на выращивание способностей и освоение универсальных способов мыследеятельности. Если в «знаниевом» подходе основным средством являются тексты (в частности, учебник), в системно-деятельностном подходе главным средством становятся ситуации. В традиционном образовании содержание осваивается за счет прочтения (прослушивания) и понимания текстов. В системно-деятельностном подходе содержание осваивается за счет действенной включенности и рефлексии в ситуации. При традиционном образовании важнейшим фактором является структура текстов и методы преподавания. При переходе на системно-деятельностный подход на первый план выдвигаются технологии организации коллективной мыследеятельности и конструирование эвристической ситуации. Преобладающими являются методы, которые обеспечивают саморазвитие, самоорганизацию человека, позволяют ему самому искать и осознать подходящие именно для него способы решения жизненных ситуаций. Наибольшими возможностями для реализации выделенных дидактических условий, как признают практически все исследователи, обладают: мыследеятельностная педагогика, задачный подход в обучении, метод проектов, ситуационный анализ, технологии портфолио, коллективного способа обучения, проблемного, критического, модульного обучения и так далее.

В ходе работы обучающиеся активно участвуют в анализе фактов и деталей самой ситуации, выборе стратегии, ее уточнении и защите, обсуждении ситуации и аргументации целесообразности своей позиции. Развиваются умения учащихся, связанные с работой в группе, команде, формируется критическое мышление, активизируются теоретические знания учащихся, их практический опыт. Обучающиеся совершенствуют способность высказывать свои мысли, идеи, предложения, умения выслушать различные точки зрения и аргументировать свою.

Применение исследовательских и поисковых технологий обучения помогает учащимся осмысленно ставить собственные цели, планировать ход выполнения заданий, выполнять практические задания, оценивать и объяснять полученные результаты.

4. Рефлексивно-оценочный компонент. Системно-деятельностный подход придает особую значимость процессу осознания субъектом образования своей деятельности. Без понимания способов своего учения, механизмов познания и мыследеятельности учащиеся не смогут присвоить тех знаний, которые они добыли. Рефлексия помогает учащимся сформулировать получаемые результаты, переопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь. Рефлексивная деятельность позволяет учащемуся осознать свою индивидуальность, уникальность и предназначение, которые «высвечиваются» из анализа его самостоятельной познавательной деятельности и ее продуктов. Адекватная самооценка обеспечивает школьникам осознание уровня освоения планируемого результата деятельности, приводит к пониманию своих проблем и тем самым создает предпосылки для дальнейшего самосовершенствования. Осуществить такую оценку, а также развить рефлексию ученика, как основу его дальнейшего индивидуального роста и развития, позволяет использование портфолио. Его уникальность в том, что оно позволяет научить размышлять над тем, чему ты научился и как можно использовать приобретенные знания.

Одним из основных условий реализации системно-деятельностного подхода являются личностная позиция и профессиональная подготовка учителя, его готовность к освоению стандартов нового поколения.

Показатели владения педагогом системно-деятельностными технологиями обучения:

- имеет гуманистическую позицию по отношению к каждому ребенку;
- системно видит предметный курс в иерархии внутрипредметных и межпредметных связей и отношений;
- проектирует цели курса, темы, занятия, исходя из личностных, метапредметных и предметных результатов;
- создает мотивационно-целевое пространство занятий на основе развития личностных потребностей учеников;
- организует поисковую, проблемную, проектную деятельность детей;
- организует учебное сотрудничество воспитанников при решении учебных задач на основе демократического общения;
- организовывает самоконтроль и самооценку учащимися своей деятельности в соответствии с выработанными критериями;
- владеет способами организации рефлексии, аутентичными формами оценивания;
- осуществляет самоанализ собственной педагогической деятельности с позиции достижения личностных, метапредметных и предметных результатов.

Структура занятий введения нового знания и особенности некоторых его этапов в рамках системно-деятельностного подхода имеют следующий вид:

1. Мотивационно-целевой этап предполагает осознанное вхождение учащегося в пространство учебной деятельности на занятии. С этой целью организуется ввод в затруднение через сложное для ученика учебное

действие, фиксация индивидуального затруднения и установление причин затруднения – тех конкретных знаний или способов деятельности, которых не хватает для решения учебной задачи. Затруднение и будет целью. В этом случае актуальной становится осознанная школьником необходимость и возможность дополнить имеющиеся знания, получить необходимую информацию, овладеть новым способом или открыть его[20, 23, 28]. Установив, какой именно информации не хватает, учащиеся в коммуникативной форме обдумывают, строят план достижения цели и определяют средства – эвристики, алгоритмы, модели и др. Этим процессом руководит педагог: на первых порах с помощью *подводящего* диалога, затем – *побуждающего*, а далее и с помощью *исследовательских* методов.

2. Процессуальный этап. На данном этапе осуществляется разрешение возникшего противоречия через реализацию построенного проекта. В зависимости от сложности задания работа организуется в коллективной, парной или индивидуальной форме. Результаты работы в виде продукта деятельности (устного ответа или знаковой модели) обсуждаются, сопоставляются, уточняются, корректируются через наводящие вопросы и сопоставления. Построенный способ действий используется для решения исходной задачи, вызвавшей затруднение. В результате выполнения задания уточняется общий характер нового знания и фиксируется преодоление возникшего ранее затруднения.

На данном этапе используются индивидуальные формы работы: учащиеся самостоятельно выполняют задания нового типа и осуществляют их самопроверку. В завершении организуется исполнительская рефлексия хода реализации построенного проекта учебных действий и контролируемых процедур.

Эмоциональная направленность этапа состоит в организации, по возможности, для каждого ученика ситуации успеха, мотивирующей его к включению в дальнейшую познавательную деятельность.

3. Рефлексивно-оценочный этап. На данном этапе фиксируется новое содержание, изученное на уроке, и организуется рефлексия и самооценка учениками собственной учебной деятельности. В завершение соотносятся ее цель и результаты, фиксируется степень их соответствия, и намечаются дальнейшие цели деятельности. В зависимости от содержания, характера и результатов деятельности используются различные виды рефлексии [24, 30, 34, 35]:

– познавательная – что я понял, как я работал, какие методы использовал, какие из них привели к результату, какие были ошибочными и почему, как я теперь бы решил проблему...;

– социальная – как мы работали в группе, как были распределены роли, как мы с ними справились, какие мы допустили ошибки в организации работ...;

– психологическая – как я себя чувствовал, понравилась ли мне работа (в группе, с заданием) или нет, почему, как (с кем) бы я хотел работать и почему...

Таким образом, данная дидактическая модель позволяет осуществлять:

– развитие мышления через обучение деятельности: умение адаптироваться внутри определенной системы относительно принятых норм (самоопределение), осознанное построение своей деятельности по достижению цели (самореализация) и адекватное оценивание собственной деятельности и ее результатов (рефлексия);

– формирование системы культурных ценностей и ее проявлений в личностных качествах;

– формирование целостной картины мира, адекватной современному уровню научного знания.

Результаты анализа категорий «задача» и «решение задач» показывает их труднообозримое содержание, большой объем каждого из них, разноплановое соотношение между их компонентным составом. Выходом из такой ситуации психология и педагогика предполагают сузить формы

поиска. Наше исследование показывает, что такой формой ограничения поиска эффективного способа управления процессом формирования умения решать предметные задачи является совокупность психолого-педагогических детерминант.

В качестве психолого-педагогических детерминант обоснованы следующие:

1. Освоение структурно-функциональных компонентов деятельности по решению педагогических задач на основе реализации системно-деятельностного подхода.

2. Формирование ценностного отношения к своему качественному предметному образованию.

3. Использование психологического учения поэтапного обучения решению педагогических задач, обеспечивающий системно-деятельностное освоение процесса решения педагогических задач.

Категория «решение задачи» более богата своим смыслом, что отражается в большом количестве исследований. В обобщенном виде категорию «решение задачи» можно представить как набор видовых признаков.

В работах находим принципиальное отличие различных точек зрения в понимании понятий «способ» и «процесс решения задачи».

Мы разделяем точку зрения Г.А. Балла [2] и В.А. Сластенина [46]. Если Г.А. Балл под способом решения задачи понимает «всякую процедуру, которая при ее осуществлении решателем ... может обеспечить решение этой задачи» [2, с. 37]. То же содержание понятия «способ» находим у В.А. Сластенина, определяющий способ как «некоторую систему последовательно осуществляемых операций, приводящую к решению задачи» [46, с. 341]. А.М. Матюшкин процесс решения задачи рассматривает как преобразование условия задачи [29, с. 428].

Выполненный нами анализ психолого-педагогических источников позволяет утверждать, что категория «решение задачи» употребляется в

различных смыслах: как способ осуществления требования задачи; процесс проектирования и выполнения действий, направленных на достижение результата; итог определенной деятельности.

Процесс решения педагогической задачи складывается из ряда последовательных действий. Этой точки зрения посвящены работы Н.В. Касперович, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, В.А. Сластенина, Л.Ф. Спирина, Г.С. Сухобской, М.Л. Фрумкина и других [22, 33, 25, 46, 49, 31 и др.].

Так, Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская выделяют три этапа: аналитический, проектировочный и исполнительный [31]. В.А. Сластенин выделенную структуру дополняет этапом анализа итогов педагогической деятельности. Выполненный анализ позволяет нам утверждать, что исследователи выделяют различные составы процесса решения, включая в их содержание логические, психологические и педагогические действия.

Имеет право на существование иной подход, который предполагает рассматривать не конкретные этапы процесса решения задач, а руководствоваться деятельностным подходом (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Если решение задачи – это деятельность, воспользуемся деятельностным подходом и выделим структурные компоненты категории деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

Деятельность по решению задач рассмотрим как совокупность действий, каждое из которых реализуется совокупностью операций. Итогом такого анализа родилась структурно-функциональная модель деятельности.

Данный подход позволяет создать программу формирования умения решать учебные задачи.

Обобщая результаты психолого-педагогических исследований, выделяются различные педагогические решения. Наиболее значимый из них можно представить:

– по масштабу целей выделяют педагогические решения трех уровней (стратегические, тактические и оперативные);

- на основе психологического содержания целей педагогических целей и задач различают решения, связанные с обучением и с воспитанием (формированием личности). Их вариантами могут выступать решения по переобучению и перевоспитанию;
- решения отнесенные к различным этапам педагогической деятельности, подразделяются на решения-цели, решения-концепции, решения-прогнозы, организационные решения контрольно-оценочные решения, коррекционные решения;
- по степени определенности учебно-педагогических ситуаций, задач и их алгоритмов реализации решения могут быть эвристическими, алгоритмическими, детерминистическими и вероятностными;
- различия в изменчивости характеристик ситуации позволяют делить решения на динамические и статистические;
- состав элементов задачи и число связей между ними позволяют относить решения к простым или сложным;
- с учетом способа выдвижения человеком гипотез относительно альтернативных способов действия выделяются решения: импульсивные, осторожные, рискованные, уравновешенные и инертные;
- различия в способах анализа ситуаций и задач служат основанием для разделения решений на формализованные и неформализованные, научно обоснованные и интуитивно-эмпирические;
- по масштабу планируемых педагогических воздействий решения делят на общие и глобальные, специфические и частные;
- принимать решение может отдельный человек или группа. Отсюда решения могут иметь индивидуальную и групповую форму.

Выводы по первой главе

1. Проблему обучения студентов педагогических вузов решению профессиональных педагогических задач относим к вечным проблемам, сущность которой уточняется социальной практикой и педагогической теорией.

2. Педагогическая задача, выступая конкретным видом профессиональной задачи, имеет свои значимые особенности.

3. Успешность обучения студентов определяется выбором модели процесса обучения, компонентами которой выступают социальные и педагогические действия педагога. Основанием определения профессиональных действий педагога выступают теоретические и методологические подходы. Основным подходом в настоящее время в реальной педагогической практике является системно-деятельностный, который определяет функции и действия педагога. Психолого-педагогическая модель обучения студентов решению педагогических задач представлена компонентами: мотивационно-целевым, содержательным, операционным и рефлексивно-оценочным.

4. Модель с заданными функциями и набором действий реализуется в конкретной педагогической среде. Основная сущность среды раскрыта через комплекс психолого-педагогических детерминант:

- освоение структурно-функциональных компонентов деятельности по решению педагогических задач на основе реализации системно-деятельностного подхода;

- сформированность ценностного отношения к своему качественному предметному образованию;

- использование психологического учения поэтапного обучения решению педагогических задач, обеспечивающей системно-деятельностное освоение процесса решения педагогических задач.

Глава 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ПОИСКОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ РЕШЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

2.1. Этапы и методы педагогического исследования

Педагогический эксперимент педагогическая наука рассматривает как сложное педагогическое явление. В теории и педагогической практике выделены различные типы педагогического эксперимента. К основным типам педагогического эксперимента относят: опытно-экспериментальную работу, опытно-поисковую работу и собственно эксперимент как педагогический метод. Между названными типами могут быть различные соотношения: от независимых до целостной системы с различными функциями. Эксперимент может выступать ведущим методом педагогического исследования в целях точной диагностики ситуации, для проверки отдельных гипотез, выявления зависимости между отдельными условиями и эффективности результатов, выяснения сравнительного влияния факторов, выявления причинно-следственных связей. Для решения других задач чаще всего используются отдельные методы (наблюдение, опрос, экспертная оценка, изучение и использование передового опыта, опытно-поисковая работа). Можно наблюдать включение элементов эксперимента в поисковое исследование, которое и есть опытно-экспериментальная работа. Педагогика применяет и опережающие социально-педагогические эксперименты, такое применение можно рассматривать и как опытно-экспериментальную работу, и создание нового опыта и собственно эксперимент (В.И. Загвязинский) [17].

Поиск психолого-педагогических детерминант на основе гипотетического анализа представляет собой поисковое исследование, которое есть опытно-поисковая работа. В этой ситуации целью экспериментальной работы является доказательство гипотезы исследования, которая предполагает проверку возможности влияния выявленных

детерминант на успешность обучения студентов решению педагогических задач.

Основные этапы опытно-поискового эксперимента определяются в основном видами экспериментальной работы. Первый этап экспериментальной работы содействует утверждению теоретически сформулированной актуальности проблемы и получил название констатирующего педагогического эксперимента. В этом смысле педагогического исследования, который обязательно предполагает единство теории и практики в различных формах их соотнесения. Данный этап как составляющая экспериментальной работы присутствует в единстве с теоретическим анализом проблемы и выступает одним из средств выявления содержания и объема проблемы.

Второй этап экспериментальной работы имеет название формирующего. В опытно-поисковом эксперименте оценивается величина приращения показателей. В данной ситуации влияние выделенных детерминант будем оценивать комплексно. При этом учитываем содержательную связь выделенных психолого-педагогических детерминант, которые реализуются через механизм системно-деятельностного освоения процесса решения педагогических задач, предполагающий технологию поэтапного обучения решению педагогических задач при усвоении специальных знаний (структуры и функций каждого компонента деятельности) и совершенствование личностных показателей (ценностного отношения к субъективному качественному предметному образованию). Комплекс психолого-педагогических детерминант обеспечивает протекание педагогического процесса на трех основных положениях: системно-деятельностного подхода (как научно-педагогического средства), психологических теорий (ценностное отношение) и научно-методического подхода (теория поэтапного формирования деятельности).

Третий этап педагогического эксперимента представлен контрольным этапом, оценивающим влияние комплекса психолого-педагогических

детерминант на результат обучения студентов решению педагогических задач.

Итак, определены этапы и методы исследования конкретного педагогического явления. Критериями уровней обученности студентов решению педагогических задач обоснованы: когнитивный, характеризующий усвоение предметных знаний и их системы; деятельностный, характеризующий усвоение компонентов деятельности и их структуры; мотивационный, характеризующий субъектную ценность действий.

2.2. Программа экспериментальной работы

1. Выявление показателей исходного уровня обученности студентов решать педагогические задачи по основным компонентам:

– системы теоретических знаний по предмету; специальных знаний, определяющей уровень методологических знаний (категориальный аппарат в описании педагогической деятельности по решению задач, сущность и содержание решающей подсистемы);

– операционных знаний по организации технологии решения педагогических задач;

– личностного компонента, характеризующего ценностные отношения к предметным знаниям.

2. Реализация спроектированной системы обучения решению педагогических задач и психолого-педагогических детерминант.

3. Проверка уровня сформированности умения решать педагогические задачи.

4. Психолого-педагогический анализ деятельности по решению педагогических задач.

Организация экспериментальной работы:

1. Разработка программы экспериментальной работы по обучению студентов решения педагогических задач.

2. Определение этапов экспериментальной работы.
3. Формирование экспериментальных групп.
4. Разработка критериев и показателей уровней обученности решению педагогических задач.
5. Проведение педагогического эксперимента по всем его видах (констатирующий, формирующий и контрольный).
6. Обобщение и формулирование результатов экспериментальной работы.

В качестве базы экспериментальной работы был определен физико-математический факультет ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», кафедра физики Башкирского технического университета.

Результаты педагогического исследования оцениваются с позиции критериев учета и оценки его результатов. При определении исходного состояния обученности студентов решению педагогических задач необходимо определить и обосновать объективные измерители сформированности исследуемого качества, уровня умения. Критерии и показатели, как правило, должны отвечать следующим требованиям: достаточно полно отражать исследуемое качество и показывать уровни его развития. Педагогические явления и процессы оцениваются по общему существенному признаку, который выступает критерием, а качественная сформированность выражает степень проявления критериев в показателях.

Критерий трактуется как «отличительный признак, на основании которого производится оценка чего-либо; мерило» [21]. Подходы к определению понятия «критерий» находим в работах В.И. Загвязинского, В.А. Сластенина, А.В. Усовой и других.

Выполненный анализ научных исследований позволяет утверждать, что большинство авторов критерии сформированности знаний, качеств личности выделяют с учетом структурных компонентов анализируемого понятия.

Таблица 1 – Критерий и показатели уровней обученности студентов решению педагогических задач

№ п/п	Критерии	Показатели
1.	Когнитивный, характеризующий конкретные знания и их системы	Полнота (содержание и объем понятия)
2.	Деятельностный, характеризующий конкретные компоненты деятельности и их структуру	Степень обобщенности, переноса умения
3.	Мотивационный, характеризующий субъектную ценность действий	Содержание отношения

Сформулированные показатели и критерии позволяют выделить уровни обученности студентов решению педагогических задач. В психолого-педагогической литературе называют различные подходы к выделению уровней педагогической деятельности (В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, Н.Н. Тулькибаева, А.В. Усова и др.) [5, 33, 54].

В нашем исследовании выделено четыре уровня (репродуктивный, продуктивный, поисковый и творческий) сформированности у студентов умения решать педагогические задачи.

Критериями процесса обучения студентов решению педагогических задач в нашем исследовании определены следующие:

- когнитивный критерий, характеризующий знания определенной системы;
- деятельностный критерий, показывающий уровень сформированности обобщенной структуры деятельности по решению педагогических задач;
- психологический критерий, характеризующий ценностное отношение личности к решению педагогических задач.

В нашем исследовании мы разделяем позицию А.В. Усовой, рассматривая проблему количественных и качественных характеристик усвоенной системы знаний, уровня сформированности деятельности по решению педагогических задач, отношение личности к своим знаниям.

А.В. Усова для характеристики знаний, умений, деятельности использует законы формальной логики, определение всех видов понятий через выделение существенных признаков (содержание понятия), оценки

сформированного объема понятия, установление связей между понятиями при выстраивании дидактической системы [54].

$$N_c = \frac{a_i}{n}; M_0 = \frac{b_i}{m}; C = \frac{c_i}{c}.$$

Экспериментальная работа включала три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий.

Результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента показали низкий уровень сформированности умения решать педагогические задачи, что позволило утверждать о необходимости специальной работы по формированию обобщенного умения решать педагогические задачи.

Выводы по второй главе

1. Определены этапы и методы исследования конкретного реального педагогического явления.

2. Успешность психолого-педагогического исследования, его результативность определяется конкретными действиями исследователя. Основным таким действием выступает создание *программы* психолого-педагогической экспериментальной работы, которая:

- позволяет выявить у студентов *исходный* уровень сформированности умения решать педагогические задачи;
- включить в систему обучения педагогическую среду, содержанием которой являются психолого-педагогические детерминанты;
- постоянный анализ выполненных действий.

3. Выявление понятийного аппарата педагогического эксперимента (критерии и уровни обученности решению педагогических задач, условия экспериментальной работы, виды эксперимента).

Глава 3. ОПЫТНО-ПОИСКОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ РЕШЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

3.1. Программа обучения студентов решению педагогических задач

Процесс освоения специальных знаний предполагает организацию самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, осознание ее структуры. На начальном этапе организации самостоятельной деятельности ведущая роль принадлежит преподавателю, под его руководством происходит целенаправленное формирование действия самостоятельно выполнять определенные виды деятельности [53, 54]. При условии сформированности данного действия управление процессом познания происходит на новом уровне: уровне осуществления самоконтроля, самоорганизации познавательной деятельности. Студент, осознав структуру деятельности, контролирует выполнение им отдельных ее действий и операций. Процесс осознания труден и имеет циклическую структуру. Начинается данный процесс с определения познавательной деятельности. Затем идет накопление конкретного материала по выполнению названной деятельности, которое позволяет выделить основные действия и операции деятельности, порою, не раскрывая полного их содержания. Усвоение деятельности происходит в процессе все более глубокого проникновения в сущность конкретного вида деятельности. Результат последующего обобщения полученных знаний о деятельности выражается в создании, выделении структуры деятельности по преобразованию класса предметов.

Каждый этап процесса познания деятельности предполагает ее описание на различных уровнях. Отдельным уровням соответствуют различные формы описания: эвристика, эвристическое предписание, алгоритмическое предписание, алгоритм. Если под алгоритмом будем понимать такую форму описания мышления, которая полностью детерминирует процесс выполнения определенного вида деятельности, то

эвристика выделяет только основные вехи деятельности. Эвристическое и алгоритмическое предписания осуществляют описание деятельности на промежуточных уровнях. Алгоритмическое предписание можем представить как один из видов алгоритма [52].

Таблица 2 – Структура деятельности решения учебных задач

	Действия	Операции	Содержание операций
I	Ознакомление с задачей	Ориентировка	Чтение задачи, выделение в ней предмета
		Планирование	Выделение способа задания предмета задачи
		Исполнение	Кодирование задачной ситуации
		Контроль	Воспроизведение содержания задачи по ее выполненному кодированию
II	Составление плана решения задачи	Ориентировка	Выявление системы заданий, которые объясняют явление задачной ситуации
		Планирование	Выявление возможных путей разрешения требования задачи
		Исполнение	Определение рационального подхода (метода) решения
		Контроль	Проверка целесообразности решения отобранными средствами
III	Осуществление решения задачи	Ориентировка	Выделение способа решения задачи
		Планирование	Выделение и запись основного уравнения (суждений), определение достаточности его для получения соотношения между требованием и условием
		Исполнение	Решение уравнения (системы уравнений), построение умозаключения с целью получения соотношения между требованием и условием задачи
		Контроль	Проверка полученного соотношения между требованием и условием задачи
IV	Проверка полученного результата, рефлексия процесса решения и его результата	Ориентировка	Уточнение содержания полученного результата
		Планирование	Выбор метода проверки результата в зависимости от его содержания
		Исполнение	Осуществление проверки результата на достоверность, реальность, соответствие
		Контроль	Определение возможности получения результата другими способами

Алгоритм как форма, предписывающая деятельность по обучению студентов решению педагогических задач, имеет иерархическую структуру, включающую реализацию всех действий через выделенные операции. Алгоритм может быть представлен через действия, что соответствует самой свернутой структуре. Алгоритм, включающий все операции по реализации

каждого действия, соответствует полной развернутой структуре. В таблице 3 представлена циклическая структура алгоритма решения учебных задач, в таблице 2 определено содержание каждого оператора в различных действиях.

Таблица 3 – Содержание действий и операторов по освоению деятельности по решению педагогических задач

Операции Действия	Ориентировка	Планирование	Исполнение	Контроль
Ознакомление с задачей	Ориентировка в предложенной задаче	Планирование восприятия задачи	Восприятие задачи	Контроль за уровнем восприятости задачи
Составление плана решения задачи	Ориентировка в воспринятой задаче	Определение подхода, метода решения	Составление плана решения на основе выделенного метода	Проверка целесообразности решения данным методом
Осуществление решения задачи	Ориентировка в составленном плане	Запись основного уравнения, суждений	Решение уравнений, построение умозаключения	Проверка решения в общем виде
Проверка полученного результата	Ориентировка в содержании полученного результата	Планирование метода проверки результата	Осуществление процесса проверки результата	Определение возможности получения результата другими методами

Состав задачи будем понимать как совокупность двух подсистем: задачной и решающей [52, 55]. Задачная подсистема задается содержанием задачи: условием и требованием. Между элементами задачной подсистемы существуют определенные отношения. С одной стороны, они определены самим содержанием задачи, с другой стороны, конкретную форму этого отношения необходимо установить, что и составляет содержание требования задачи. Функциональной основой обнаружения отношений выступают предметные знания, их применение в конкретной ситуации. Но применение обобщенных предметных знаний к решению конкретной задачи происходит успешнее, если обучающиеся усвоят операционную сторону обнаружения отношений между частями содержания задачи. Операционная сторона деятельности раскрывается через осознание методов, способов и средств

решения задачи. Они могут быть соотнесены с оператором задачи. Поэтому процесс обучения решению задач направлен на осознание знаний содержания задачной и решающей подсистем, знания структуры процесса решения задачи. Структура процесса решения задачи может быть представлена структурой учебного алгоритма, которая состоит из четырех действий и определенных операций по реализации каждого из них.

Первое предполагает восприятие конкретной задачной информации. Эта информация становится началом преобразования задачи. Успех преобразования определяется точностью восприятия задачи. Такое содержание данного действия делает его целеполагающим, и, следовательно, выполнение действия может быть описано строго заданными операциями. Первоначальный (предварительный) анализ содержания задачи позволяет отыскать путь и форму восприятия задачи, окончательный анализ задачи свершается сличением воспринятого содержания задачи с заданными.

Выделенные операции по осуществлению действия по ознакомлению с задачей обеспечивают выполнение и всех остальных. При этом в разных действиях операции осуществляются с различным содержанием. Операционная структура каждого действия остается постоянной, но функциональное содержание изменяется от действия к действию. При такой иерархической структуре процесса решения задачи встает вопрос о выделении главного звена каждого действия и всего процесса в целом.

Обучение студентов решению педагогических задач путем выделения и усвоения в данный момент *главного звена* в нем. В начале усваиваются главные действия через раскрытие их содержания основными операциями. Затем идет усвоение такого содержания действия процесса решения задачи, которое дает более ощутимую добавку к обученности решать различные задачи.

Основными элементами знаний, из которых складывается процесс обучения студентов решению задач вначале учебных, затем методических, а далее педагогических задач являются: знание задачной подсистемы, знание

содержания решающей подсистемы, знание структуры выполнения деятельности. Можно сказать, что главным элементом этого перечисления является последний элемент, соединенный со знанием методов и способов решения.

Итак, программа обучения студентов решению педагогических задач построена на реализации в реальном процессе системно-деятельностного подхода, который позволил выделить структуру деятельности, ее основные элементы и функции каждого элемента и определяют содержание трудовых действий.

3.2. Основные этапы обучения студентов решению педагогических задач

Описание процесса обучения обобщенной структуре учебной деятельности выполним на основе выделения двух типов действий и операций: реализующих и управляющих. К реализующим действиям отнесем: ознакомление с задачей и осуществление решения задачи. Планирование решения задачи и проверку полученного результата решения назовем управляющими действиями. Тогда операции ориентирования и исполнения определим как реализующие действие, а операции планирования и контроля – управляющие действием.

Процесс обучения студентов решению *учебных* и *методических* задач осуществляется на основе усвоения в первую очередь реализующих действий через содержание реализующих операций (назовем их основными). Раскрытие реализующих действий через основные операции позволяет выделить содержательную сторону действия. Накопление основного содержания действия, усвоение различных их видов позволяет поставить проблему оценки необходимости выполнения того или иного вида действия и проверки результатов каждого действия. Так возникает необходимость управлять выполнением действия. Поэтому в реализующие действия включаются управляющие операции. Затем выделяются как самостоятельные

элементы процесса решения управляющие действия, которые включаются в деятельность основными операциями. И только после усвоения выполнения управляющих действий реализующими операциями ставится задача усвоения обучающимися всех операций деятельности по решению задач. Учебная деятельность как вид человеческой деятельности обязательно включает средства управления ею.

Выделение этапов обучения студентов решению педагогических задач опирается на следующие основные положения:

- принятие циклической структуры процесса решения задач;
- классификация действий и операций деятельности по решению задач на реализующие процесс решения и управляющие им;
- усвоение в первую очередь тех действий и операций, которые обеспечивают более быстрые темпы обучения.

Структура процесса усвоения обучающимися умения решать задачи:

1. Усвоение основных операций реализующих действий.
2. Полное (или частично полное) усвоение реализующих действий, т.е. наряду с усвоением содержания основных операций реализующих действий идет овладение содержанием управляющих операций.
3. Наряду с полным усвоением реализующих действий включение основных операций управляющих действий.
4. Полное усвоение структуры решения задачи.
5. Применение усвоенной структуры к решению задач других видов, наполнение ее новым содержанием за счет овладения неизвестными методами и способами решения.

При описании этапов процесса формирования у учащихся обобщенного умения решать задачи по физике римскими цифрами обозначим действия (I – ознакомление с задачей, II – составление плана решения задачи, III – осуществление решения задачи, IV – проверка результата решения), а арабскими – операции (1 – ориентирование, 2 – планирование, 3 – исполнение, 4 – контроль).

Модульное представление последовательности этапов усвоения обобщенной деятельности по решению учебных задач:

– первый этап – усвоение структуры задачи (выделение условия, требования задачи и ее предмета), основных операций по восприятию задачи (I – 1, 3);

– второй этап – преобразование воспринятой простейшей задачи, в которой в явном виде задана зависимость между требованием и условием задачи (I – 1, 3; III – 1, 3);

– третий этап – усвоение определенных способов решения задач. Требование задачи входит в только что рассмотренную в учебном процессе закономерность. Соотношение между требованием и условием задачи определяется решением уравнения с одним неизвестным или построением несложного умозаключения (I – 1, 2, 3; III – 1, 2, 3);

– четвертый этап – наряду с получением результата решения простейшей задачи необходимо выполнить его проверку (I – 1, 2, 3; III – 1, 2, 3; IV – 1, 3);

– пятый этап – усвоение операции контроля за выполнением действий по ознакомлению с задачей и осуществлением решения (I – 1, 2, 3, 4; III – 1, 2, 3, 4; IV – 1, 3);

– шестой этап – усвоение реализующих операций действия по составлению плана решения задачи (I – 1, 2, 3, 4; II – 1, 3; III – 1, 2, 3, 4; IV – 1, 3);

– седьмой этап – усвоение операции планирования управляющих действий процессом решения (I – 1, 2, 3, 4; II – 1, 2, 3; III – 1, 2, 3, 4; IV – 1, 2, 3);

– восьмой этап – усвоение управляющих действий и полной структуры процесса решения (I – 1, 2, 3, 4; II – 1, 2, 3, 4; III – 1, 2, 3, 4; IV – 1, 2, 3, 4);

– девятый этап – применение усвоенной структуры к решению задач по новым темам и разделам (перенос усвоенного умения на решение задач по

другим темам, дальнейшее обобщение умения решать задачи), свертывание структуры решения в более обобщенный вид.

Выше выделены принципиальные особенности процесса обучения обучающихся решению задач: цикличность процесса по своей структуре и деление действий и операций на два класса. Структура процесса решения задач определяется составом элементов данной системы и взаимным их расположением:

- выделение двух подсистем (реализующей и управляющей) с определенным расположением элементов в каждой из них;
- определенным взаиморасположением элементов подсистем между собой, позволяющим выполнить описание процесса решения задач на различных уровнях.

Названные положения позволили определить содержание дидактической системы, обеспечивающей поэтапное формирование у обучающихся умения решать задачи на основе овладения обобщенной структурой. При этом должно быть осуществлено опережающее усвоение реализующих процесс решения действий и операций. Формирование у обучающихся управляющих действий и операций происходит в органическом единстве с реализующими. Только сочетание реализующих и управляющих действий и операций обеспечивает формирование у обучающихся завершенной деятельности по решению учебных задач. Структура данного вида учебной деятельности носит обобщенный характер, приемлемый для любого вида учебной деятельности. Такая структура обеспечивает развитие особого типа мышления – кибернетического, учитывающего особенности научного и социального прогресса, формирующего у обучающихся умение работать с компьютерной техникой и в условиях информационно-коммуникативных технологий.

Распространенной ошибкой при обучении решению задач является предложение обучающимся на первом этапе сразу решить задачу. После чтения условия задачи преподаватель задает вопрос: «Кто решил задачу?»

или «Как решать задачу?». Этап ознакомления с содержанием задачи при этом опускается.

Условием предупреждения названной ошибки должен быть анализ задачи, позволяющий выделить описанное явление (предмет задачи), определить заданные и требуемые определения, параметры, осуществить краткую запись задачи. Краткая запись задачи обеспечивает проверку восприимчивости задачи обучающимися.

Итак, созданная программа успешно реализуется через основные этапы обучения.

3.3. Анализ результатов формирующего этапа опытно-поискового исследования

Основным методом анализа результатов формирующего этапа исследования нами был выбран и осуществлен поэлементный анализ действий, предложенный А.В. Усовой. Исследователь фиксирует начальное состояние теоретических знаний, уровень практической деятельности по решению задач, характер вычлененного отношения к решению педагогических задач. Далее определяются требования, которым должно удовлетворять усвоение знаний, сформированность деятельности по решению задач обучающимися к моменту окончания исследования. Анализ содержания педагогического эксперимента, результаты исследования оформляются протоколом, в котором указываются элементы знаний, характеристики по выделенным критериям (табл. 4).

Коэффициент полноты усвоения *содержания* выбранного для оценки элемента определяется отношением:

$$K = \frac{m_i}{N}, \text{ где}$$

m_i – количество знаний, усвоенных i - ым обучающимся,

N – количество элементов знаний, подлежащих усвоению.

$$\bar{K} = \frac{\sum_{i=1}^n m_{ij}}{N \cdot n} \text{ – среднее значение коэффициента полноты усвоения}$$

содержания элемента знаний обучающимися всей группы.

Таблица 4 – Протокол обработки результатов контрольных работ по проверке усвоения содержания понятий, структурных элементов деятельности, смыслов отношений к педагогической деятельности по решению педагогических задач (тема «Научные физические теории»)

№ п/п	Элементы знаний (операций)	Студенты, выделившие указанные элементы									$\sum n_i$	$\frac{n_i}{n}$
		1	2	3	4	5	6	7	...	n		
1	Структура цены образовательной услуги	+	+	+		-	-	+	...	+	n_1	a_1
2	Условное обозначение	-	+	+	+	-	-	+	...	-	n_2	a_2
3	Единицы измерения	+	+	+	+	+	+	+	...	+	n_3	a_3
4	Формула	-	+		-	+	+	-	...	-	n_4	a_4
5	Метод	-	+	-	+	-	+	-	...	-	n_5	a_5
	Количество усвоивших элементов n_i обучающимся	m_1	m_2	m_3	m_4	m_5	m_6	m_7	...	m_n		
	Коэффициент полноты усвоения знаний	$\frac{m_1}{N}$	$\frac{m_2}{N}$	$\frac{m_3}{N}$	$\frac{m_4}{N}$	$\frac{m_5}{N}$	$\frac{m_6}{N}$	$\frac{m_7}{N}$		$\frac{m_n}{N}$		

Второй критерий – коэффициент *успешности* методики (технологии, метода), применяемой в исследовании.

Индивидуальный критерий успешности, характеризующий достижение обучающегося относительно зафиксированного показателя.

$$\gamma = \frac{k_2}{k_1} \bar{\gamma} = \frac{\bar{k}_2}{k_1}, \text{ где } k_1 \text{ – коэффициент полноты выполнения операции,}$$

k_2 – окончание периода педагогического эксперимента.

γ – средняя величина коэффициента успешности для обучающихся всей группы.

В исследованиях различных авторов по различным основаниям выделяется определенная система уровней, которая конкретный уровень описывает по выделенным критериям и показателям.

Оценив и обобщив различные подходы, мы выделили в нашем исследовании следующие уровни сформированности процесса решения педагогических задач: репродуктивный, продуктивный, поисковый и творческий.

Репродуктивный уровень характеризуется владением несистемными знаниями о структуре и функциях различных видов задач (учебные, методические, педагогические, профессиональные), имеет нечеткое представление о решающей подсистеме и структуре решения.

Деятельность по решению педагогических задач представлена фрагментарно (отдельные действия и операции). Мотивация деятельности носит прагматический характер.

Продуктивный уровень деятельности определяется системными знаниями о преобразуемом предмете, знаниями о структуре и содержании процесса решения педагогических задач. При этом правильно используются конкретные методы и способы решения в определенно заданных условиях, но затрудняются в преодолении возможных неточно описанных ситуаций. Процесс осознания деятельности по решению педагогической задачи протраивается на основе конкретного познавательного интереса.

Поисковый уровень решения педагогической задачи предполагает усвоение обобщенной структуры деятельности, обеспечивающий широкий перенос знаний на решение различных видов педагогических задач. При этом проявляется профессиональный интерес к пониманию смысла и возможностей процесса решения педагогических задач.

Освоенные теоретические (предметные) знания, содержание решающей подсистемы позволяют осуществлять субъективный поиск, открытие новых методов и способов решения педагогических задач.

Творческий уровень решения педагогической задачи определяется усвоением предметных, психолого-педагогических знаний, обеспечивающих студенту возможность педагогическую ситуацию превратить в задачу. При этом усвоенное содержание решающей подсистемы становится основой общепедагогического и методологического осмысления. Решение педагогической задачи обуславливается профессиональными мотивами.

Для определения уровня умения решать педагогические задачи был проведен эксперимент на физико-математическом факультете среди

студентов II-III курсов. Оценка уровня сформированности предметных и специальных знаний, необходимых для решения педагогических задач осуществлялась с точки зрения выявления полноты знаний о задаче (задачная подсистема и решающая подсистема).

Таблица 5 – Результаты констатирующего педагогического эксперимента

Компоненты	Распределение студентов по уровням 74 студента (%)			
	Репродуктивный (частное)	Продуктивный (правило)	Поисковый (ищет метод)	Творческий (создает метод)
Теоретический компонент M ₁	50,1	25,3	16,4	8,2
Деятельностный компонент M ₂	50,1	31,6	10,1	8,2
Личностный компонент M ₃	44,4	37,3	11,5	6,8
Средний уровень \bar{M}	48,2	31,4	12,7	7,7
Вес уровня сформированности <i>r</i>	1,67	2,0	2,6	3,0
Величина показателя с учетом его «веса»	80,5	62,8	33,0	23,1

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента средний вес уровня сформированности педагогической деятельности по решению педагогических задач в соответствии с принятыми нами показателями составляет 2,0 (то есть $\bar{r} = 2,0$).

Действенность знаний оценивалась по решению учебных и педагогических задач. При этом осуществлялся анализ структуры решения учебной задачи, превращения педагогической ситуации в задачу. При этом выполнялся анализ решения задачи, а также предлагалось описать решение, выделив свои внутренние действия. Результаты представлены в таблице 5, где показано распределение студентов по уровням владения деятельностью по решению задач:

1. Было определено распределение студентов по оценке каждого компонента деятельности, уровень сформированности обученности решению педагогических задач определяется по формуле:

$$M = \frac{M_1 + M_2 + M_3}{3}, \text{ где}$$

M_1 – оценка, соответствующая уровню сформированности когнитивного критерия;

M_2 – оценка, соответствующая уровню сформированности деятельностного критерия;

M_3 – оценка, соответствующая уровню сформированности субъектно-ценностного отношения.

Если $M \leq 1,67$, то – репродуктивный уровень,

если $1,67 < M \leq 2,00$, то – продуктивный уровень,

если $2,00 < M \leq 2,67$, то – поисковый уровень,

если $2,67 < M \leq 3$, то – творческий уровень.

Для определения уровня сформированности умения решать педагогические задачи студенты выполняли различные системы заданий: на понимание содержания понятий «задача», «решение задачи»; анализировались задания на решение различных педагогических задач; создание педагогических ситуаций, выражающих их отношение к теоретическим предметным и практическим действиям.

Подводя итог констатирующему эксперименту, можно сделать следующие выводы.

1. Почти половина студентов (48,2%) находятся на репродуктивном уровне умения решать педагогические задачи, 31,4% студентов выполняют педагогическую деятельность по решению педагогических задач на продуктивном уровне, выработав у себя определенное правило своей деятельности. 12,7% – на поисковом уровне, овладев обобщенным подходом, умения превращать частные умения в обобщенные и 7,7% студентов овладев основными обобщенными этапами, пытаются создавать свои методы за счет понимания смысла обобщенного метода.

2. Большинство студентов оказались на репродуктивном уровне по каждому компоненту (от 44,4% до 50,1%; $\bar{M} = 48,2\%$), в пределах от 25,3% до 37,3%, $\bar{M} = 31,4\%$ студентов на продуктивном уровне; количество студентов на поисковом уровне – 12,7% и еще меньше (7,7%) на творческом уровне.

3. Общий уровень сформированности определяется показателем в два балла.

Полученные выводы еще раз убеждают в необходимости организации специального формирующего педагогического эксперимента, позволяющего студенту осознать усвоение теоретических знаний по предмету и системы специальных знаний, понимание личностно-ценностного отношения к усвоенным знаниям и освоения деятельности по решению педагогических задач (структурной и функциональной ее составляющих). Данные выводы позволили выделить комплекс психолого-педагогических детерминант, который выступает целеполаганием в разработке наполнения программы действий по обучению студентов решению педагогических задач.

3.4. Психолого-педагогические рекомендации преподавателям и студентам (Практикум по решению педагогических задач)

Для обучения студентов решению педагогических задач нами разработан и внедрен в учебный процесс физико-математического факультета «Практикум по решению педагогических задач», который реализовывался в рамках преподавания учебной дисциплины «Педагогика». В теоретической части «Практикума...» рассматривались следующие вопросы:

1. Понятие педагогической задачи.
2. Основания для классификации задач.
3. Этапы развертывания педагогической деятельности.
4. Классификация педагогических задач.
5. Постулаты классификации педагогических задач.
6. Основные компетенции, формируемые в процессе решения педагогических задач.
7. Алгоритм решения профессиональных педагогических задач.

8. Анализ педагогической задачи с позиции психологии.
9. Обобщенная классификация педагогических задач.
10. Назначение педагогической задачи в становлении профессионально-педагогической деятельности.
11. Педагогическая ситуация как средство создания операциональных задач.

На практических занятиях отрабатывались действия:

1. Решение коммуникативных задач.
2. Стимулирование самовоспитания как педагогическая задача.
3. Решение психолого-педагогических задач по развитию личности.
4. Проблема выбора педагогических форм.
5. Моделирование образовательных и педагогических ситуаций.
6. Психолого-педагогические методики диагностики, прогнозирования и проектирования, накопления профессионального опыта.

Методические рекомендации к проведению «Практикума по решению педагогических задач»

Определение понятия «задача»

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.

Задача рассматривается как внешний фактор, вызывающий *активность* решателя, то оказывается неучтенным опыт и отношения личности к решению задачи.

Учет внешних и внутренних источников *активности* личности в процессе решения задач позволил прийти к устоявшейся в психологии трактовке задачи как совокупности цели субъекта и условий, в которых она задана и решается.

Педагогическая задача имеет те же компоненты, что и сам педагогический процесс: учителя, воспитанники, содержание и средства [14,

15, 16]. Педагогическую задачу как систему можно представить *ее компонентами*:

- исходное состояние предмета задачи;
- модель требуемого состояния предмета задачи.

Педагогическая задача – результат осознания субъектом воспитания *цели воспитания и условий* ее достижения в педагогической ситуации, а также необходимости выполнения профессиональных действий по принятию их к исполнению (Л.Ф. Спирин).

Педагогическая задача как главное звено в структуре педагогической деятельности, ее существенные характеристики:

- необходимость для субъекта осуществлять в будущем определенную деятельность;
- предстают перед педагогом как общая, интегрирующая форма социального долженствования;
- существует объект и субъект, если осознаны воспитателем (Ю.П. Сокольников).

«Педагогическая задача возникает тогда, когда возможно не одно решение, а требуется нахождение предпочтительного способа достижения желаемого результата» (Н.В. Кузьмина).

Обстоятельства, при которых педагогическая задача осознается как задача:

- когда в процессе педагогической деятельности возникает затруднение, которое можно преодолеть несколькими способами (если нет различных способов достижения требуемого результата, то нет и педагогической задачи);
- когда требуется нахождение предпочтительного способа достижения требуемого результата (определить критерий выбора);
- когда имеет место система ограничений при переходе из состояния «А» в состояние «Б».

Особенности педагогических задач в отличие от всех прочих связаны, прежде всего, с *управленческим* характером педагогической деятельности (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская) [31].

Любые педагогические задачи – это задачи по *управлению* деятельностью обучающегося. Это управление имеет два аспекта: *информационный* (т.е. организация субъектно-объектных отношений) и *организационный* (т.е. организация субъектно-субъектных отношений). Своеобразие такого управления в том, что тот, кем управляет преподаватель, также способен и должен управлять своей деятельностью.

Основные основания для классификации педагогических задач

По временному признаку: стратегические, тактические, оперативные (В.А. Сластенин).

Стратегические задачи – это своеобразные «сверхзадачи» – вытекают из общей цели воспитания (некоторые идеальные представления о качестве человека, который должен быть воспитан). Они задаются из вне.

В реальном педагогическом процессе они преобразуются в тактические, сохраняя свою направленность на итоговый результат воспитания и обучения – они приурочены к тому или иному этапу решения стратегических задач.

Оперативные задачи – задачи текущие, ближайшие, встающие перед педагогом в каждый отдельно взятый момент его профессиональной деятельности.

Задачи, различающиеся по функциям в учебно-воспитательном процессе (Г.А. Балл):

- направленность на овладение учеником средствами других деятельностей: две категории действий и, следовательно, задач;
- действия, составляющие собственно учебную деятельность (учебные действия);

– задачи, на решение которых направлены эти действия (учебные задачи);

– действия, которые субъект должен научиться осуществлять (критериальные действия) и задачи, которые он должен научиться решать (критериальные задачи).

Главное назначение учебных задач – формирование знаний, категориального аппарата, развитие мышления будущего учителя.

Классы задач в педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина)

1. Связанные с выработкой общих стратегий воспитания на протяжении всего времени общения с ними.

2. Воспитание важнейших систем отношений у учащихся, гражданских свойств личности.

3. Связанные с конструированием учебного предмета в целом как главного средства педагогического воздействия и его частей.

4. Связанные с подготовкой, проведением и анализом результативности отдельного учебного занятия.

5. Связанные с контролем и оценкой качеств усвоения учащимися знаний.

Этапы развертывания педагогической деятельности

1. Задачи аналитического характера, возникающие на ориентировочном этапе (анализ и оценка педагогической ситуации, вычленение проблемы, определение факторов, от которых зависит возникновение проблемы, определение путей решения проблемы).

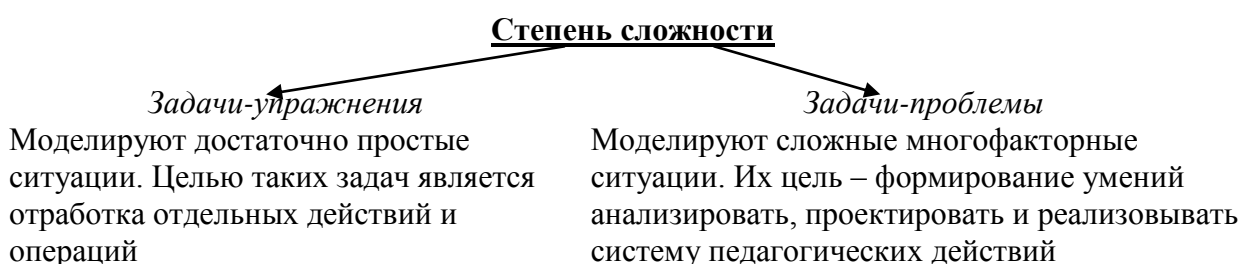
2. Задачи проектировочного характера, возникающие в процессе конструирования способов и средств воздействия и взаимодействия (способы решения задачи, разработка проекта организации содержания, форм деятельности, выбор учебных средств).

3. Задачи исполнительского характера в процессе реализации замыслов и проектов (задачи на получение обратной связи, стимулирующие, информирующие, оценивающие).

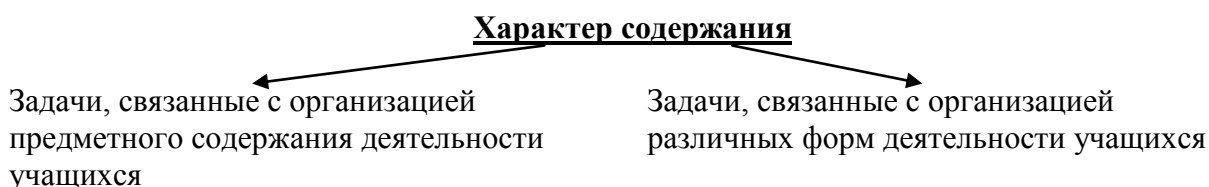
Классификация учебных педагогических задач по целевому назначению



Классификация учебных задач по степени сложности



Классификация учебных педагогических задач по характеру содержания



Существенной чертой педагогической деятельности нашего времени является построение образовательного процесса в соответствии с требованиями современности, ориентацией на саморазвитие личности, которые базируются на следующих постулатах:

- осознание самоценности каждой личности, ее уникальности;
- неисчерпаемости возможностей развития каждой личности, в том числе ее творческого саморазвития;

– приоритет внутренней свободы – свободы для творческого саморазвития по отношению к свободе внешней.

Отсюда основные компетенции, которые необходимо формировать, реализующие стратегические цели обновления школы.

Первая группа задач– видеть ученика в предмете, выстраивать его индивидуальный образовательный маршрут:

- раскрывать потенциал учащихся;
- создавать ситуации выбора для учащихся;
- учитывать интересы, возможности, потребности учащихся;
- помогать учащимся овладеть навыками самоанализа, формировать умения адекватно оценивать себя и оценивать мнение окружающих о себе;
- организовывать групповую, индивидуальную, коллективную и кооперативную деятельность школьников с соблюдением прав ребенка;
- создавать условия для выдвижения и реализации учащимися социальных инициатив.

Вторая группа задач– создавать условия для достижения учениками цели образования – формирование ключевых компетенций учащихся:

- создавать у учащихся мотивацию к учению;
- осуществлять компетентностно-ориентированное целеполагание;
- конструировать (адаптировать) учебное содержание в соответствии с возрастными особенностями;
- выбирать технологию обучения, адекватную учебным целям;
- отбирать показатели развития ребенка и показатели освоения предмета в соответствии с возрастными особенностями;
- помогать преодолевать учебные затруднения;
- предлагать способы педагогической поддержки (сопровождения), адекватные результатам диагностики;
- организовывать сотрудничество школьников между собой, взаимодействие с разными людьми, в том числе на иностранном языке.

Третья группа задач – устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса:

- устанавливать отношения с другими людьми;
- использовать различные средства коммуникации;
- работать в команде;
- вступать в дискуссию, вырабатывать собственное мнение и защищать его;
- устанавливать контакты с носителями других языков;
- осознавать трудности собственной профессиональной деятельности.

Четвертая группа задач – создавать и использовать образовательную среду:

- организовывать и использовать различные среды внутри образовательного учреждения (коммуникативная, правовая, информационная, языковая и др.);
- отбирать объекты образовательной среды и использовать их для решения конкретных психолого-педагогических задач.

Пятая группа задач – проектировать и осуществлять профессиональное самообразование:

- определять сферу профессиональных интересов, выявлять проблемы;
- опираться на ключевые компетентности при решении задач профессионального роста.

Алгоритм решения профессиональных задач (на основе прикладной теории принятия решений)

1. Осознание цели, проблемной ситуации, необходимости принятия решения.
2. Поиск информации различными методами, включая диагностические процедуры.
3. Анализ конкретной ситуации и вычленение проблемы.
4. Разработка вариантов для принятия решения. Выявление гипотез.

5. Выбор критериев решения.
6. Оценка и прогноз перебираемых вариантов.
7. Установление соответствия предлагаемого решения этико-правовым нормам исследовательской и проектной деятельности.
8. Представление решения в виде текста, системы знаков, таблицы, диаграммы, графика, рисунка, схемы и их сочетания.
9. Учет контекста (если необходимо) в форме комментария.
10. Реализация выбранного варианта решения.
11. Соотнесение полученного результата с поставленной целью.
12. Рефлексия успешности решения педагогической ситуации.
13. Коррекция полученного решения в зависимости от педагогической ситуации.

Под задачей в психологии понимают «... цель, достижение которой возможно с помощью конкретных действий в определенной ситуации» (М.И. Левина). Отсюда компонентами задачи являются цель, действие и ситуация.

Понимание задачи как информационной системы, в которой имеется несогласованность между частями, вызывающая потребность преобразования и согласования (В.И. Соколов, Е.И. Машбиц, А.Ф. Эсаулов).

Спецификой профессиональных задач является их направленность на отражение реальности, которая может быть представлена в содержании задачи как проблемная ситуация, разрешение которой создает «условия для становления профессионализма и индивидуальности будущего специалиста».

Способность педагогической задачи формировать аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные умения обучающихся.

Цикл решения: «мыслить – действовать – мыслить» (А.С. Роботова).

К педагогическим задачам относят (Н.В. Бордовская, А.А. Реан):

- задачи педагогической диагностики (изучение типа характера, личности, мышления, стиля поведения или общения и др.);
- задачи по проектированию содержания и отбору способов деятельности учеников;

- задачи по выбору приемов и методов воздействия на ученика;
- задачи по организации деятельности учащихся;
- задачи по формированию общественного мнения коллектива;
- задачи по переориентации ученика;
- задачи по изменению отношения к учению;
- задачи по закреплению привычки, интереса;
- задачи по усилению самоконтроля слов и действий у ученика;
- задачи по росту самостоятельности;
- задачи на развитие и проявление творчества;
- задачи на повышение ответственности, дисциплинированности и развития нравственных качеств личности;
- задачи по педагогическому стимулированию;
- задачи по самовоспитанию.

В своей основе деятельность педагога эвристична, направлена на решение педагогических задач.

Опыт решения профессионально-педагогических задач поможет обогатить навыками профессиональной деятельности, сформировать устойчивую педагогическую позицию как основу профессионализма учителя [36, 38, 39].

Педагогическая позиция отражает отношение педагога к следующим составляющим:

- отношение к смыслу, ценностям и идеалам обучения и воспитания, педагогической науке (осмысление своего призвания, позиции профессионала);
- отношение к преподаванию и содержанию процесса обучения и воспитательного процесса (формирование исследовательского опыта, постижение статуса педагога-исследователя);
- отношение к ученику как субъекту его собственной жизни, как цели и ценности образования (обретение гуманистической позиции педагога);

- отношение к себе как развивающейся творческой индивидуальности, способной к диалогу с представителями профессионального сообщества (осознание себя со-трудником, со-творцом, стремление воспитать и сохранить в себе интеллигентность).

Источником процесса формирования педагогической позиции должны стать задачи, содержащие педагогическую проблему и предлагающие эвристические приемы ее разрешения.

Педагогические ситуации – это ситуативные задачи, спецификой которых является описание конкретного факта.

Педагогическая ситуация – совокупность конкретных условий, сложившихся в данный момент в учебно-воспитательной работе учителя и опосредующих его деятельность.

К ситуациям, имеющим педагогическое значение, можно отнести:

- ситуации стимулирования;
- ситуации выбора;
- ситуации успеха;
- конфликтные ситуации;
- проблемные ситуации;
- ситуации риска;
- ситуации критики и самокритики;
- ситуации помощи и взаимопомощи;
- ситуации сопровождения и поддержки;
- ситуации угрозы наказания;
- ситуации самооценки;
- ситуации общения;
- ситуации предъявления требований;
- тренинговые ситуации;
- ситуации расхолаживания дисциплины и дезорганизации;
- ситуации подчинения;

- ситуации убеждения;
- ситуации обвинения и выдержки;
- ситуации быстрого включения в работу и общения;
- ситуации соревнования и соперничества;
- ситуации сопереживания;
- ситуации проявления невнимания;
- ситуации ограничения;
- игровые ситуации;
- ситуации ответственных решений;
- ситуации освоения новых способов деятельности;
- ситуации выражения веры и доверия.

Список литературы к практикуму по решению педагогических задач

1. Арефьев, О.Н. Психолого-педагогический практикум: учебное пособие / О.Н. Арефьев, Л.Д. Старикова. – Екатеринбург, 2008. – 167 с.
2. Быков, А.К. Психолого-педагогический практикум / А.К. Быков. – М.: Сфера, 2006. – 126 с.
3. Диагностика успешности учителя. – М.: Педагогический поиск, 2001. – 160 с.
4. Минаева, В.М. Психолого-педагогический практикум / В.М. Минаева. – М.: Трикта, Акад. проект, 2004. – 128 с.
5. Морозова, О.П. Педагогический практикум / О.П. Морозова. – М.: Гуманит. изд. центр «Академия», 2000. – 320 с.
6. Слостенин, В.А. Психолого-педагогический практикум / В.А. Слостенин. – М.: Гуманит. изд. центр «Академия», 2007. – 224 с.
7. Постников, П.Г. Профессиональное поведение учителя: монография / П.Г. Постников. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2006. – 169 с.
8. Рахимов, А.З. Психодидактика творчества: учебное пособие / А.З. Рахимов. – Уфа. – 286 с.

9. Тулькибаева, Н.Н. Теория и практика обучения учащихся решению задач: монография / Н.Н. Тулькибаева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 239 с.

10. Чекалева, Н.В. Педагогическая подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в современной школе: научно-методические материалы / Н.В. Чекалева. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. – 296 с.

Модель профессионального поведения

Модель поведения – это совокупность субъективно удобных средств, обеспечивающих эффективное взаимодействие учителя со средой с целью удовлетворения потребностей в познании, общении, деятельности и отношениях.

Под профессиональным поведением понимается личностная структура педагога, обеспечивающая его взаимодействие с образовательной реальностью.

В поведении учителя отражаются генетические, социальные, личностные, культурно-профессиональные и ситуативно-образовательные факторы.

С учетом перечисленных факторов выделим основные модели профессионального поведения.

1. Ценностная модель профессионального поведения базируется на основе профессионально-педагогической культуры, самосознании (отражается в миссии, профессиональных поступках).

2. Модель социального поведения связана с достижением целей профессиональной деятельности (проявляется в направленности, способностях и компетентности учителя).

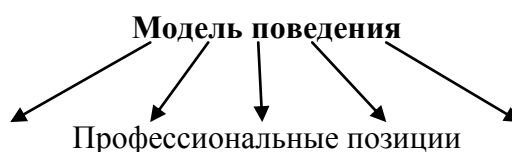
3. Ролевая модель поведения обеспечивается нормами педагогической деятельности (отражает функциональные роли).

4. Эмоциональное поведение обеспечивает аффективно-волевую регуляцию педагогических отношений (проявляется в педагогических реакциях).

Основным элементом поведенческой модели профессионала выступает вид межличностного восприятия. Основным источником восприятия учителя является восприятие другого.

Устойчивую систему отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющуюся в соответствующем поведении и поступках, называют позицией.

Профессиональные позиции учителя можно рассматривать как элементы модели поведения.



Проблема анализа профессиональной позиции учителя позволила ввести систему профессионального поведения: стратегические, тактические, операциональные и ситуативные (последний уровень предполагает решение конкретной задачи обучения, воспитания, которая возникла в данный момент образования и требует принятия немедленного решения).

Методические задачи – это задачи на уровне учебного предмета.

Особенности методических задач.

1. Методическая задача задается не в готовом виде, а всегда не совсем конкретно, неполно.

2. Задача создается, «вычерчивается» из содержания образования. Постановка задачи и ее решение осуществляются одновременно.

3. В процессе решения задачи педагог работает собой, с собой и над собой.

4. Понимание задачи обеспечивает способ создания рабочей модели реальной образовательной задачи.

Функции учебной задачи

На основании того, что учебная задача выступает методом обучения, выделяем такие функции: познавательные, воспитывающие, развивающие, организующие, контролирующие.

Познавательные задачи формируют знания. Например, трудно сформировать понятие «сила» без решения задач. Что значит сформировать понятие – усвоить основные признаки понятия. Для понятия «сила» такими признаками являются: точка приложения, направленность действия и величина (рис. 4).

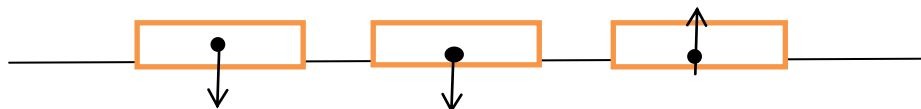


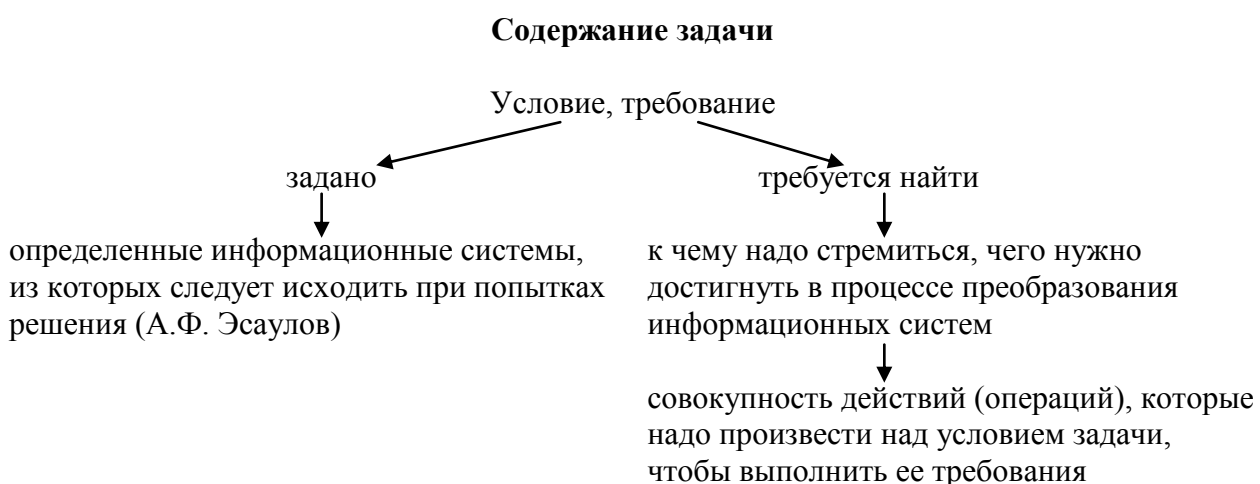
Рисунок 4 – Точки приложения сил (1 – силы тяжести, 2 – веса тела, 3 – силы реакции опоры)

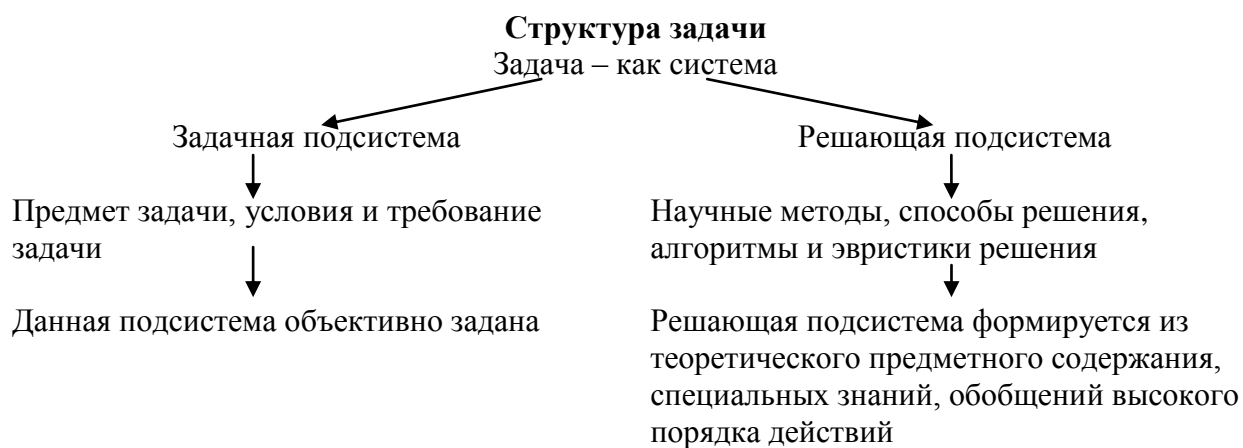
Воспитывающие задачи – это формирование отношения к своим знаниям.

Развивающие задачи – способ действия. Оказывается, какая бы природа понятия «сила» ни была, ее характеристики остаются одни и те же (сила тяготения, все тела, сила трения, сила упругости).

Организирующие задачи – система задач организует деятельность обучающихся на конкретном занятии.

Контролирующие задачи – контрольные работы, тесты. Характер и уровень знаний.





Итак, показано содержание теоретического материала, которое обеспечивает комплексную реализацию модели обучения в условиях психолого-педагогических детерминант. Определены практические действия по усвоению деятельности решения педагогических задач.

3.5. Психологическая карта по обучению студентов решению педагогических задач

Методологическим основанием программы выступает системно-деятельностный подход, обеспечивший выделение структурных компонентов деятельности и рассмотрение их содержания. При этом выполнение двух основных функций и выделение двух видов действий и операций: реализующих действия и операции и управляющих этими элементами действия и операции (как элементы деятельности) классифицированы по их функциям на реализующие и управляющие. Этапы обучения решению педагогических задач обеспечивают архитектуру построения каждого этапа: усвоение в первую очередь реализующих действий через реализующие операции и последующее осознание процесса управления через включение структурных элементов разворачивающейся деятельности через управляющие элементы (действия и операции).

Реализация программы в начале происходит на примере решения учебных задач, содержание которых отражает учебные задачи определенных

дисциплин. С последующим переносом деятельности на решение педагогических (профессиональных) задач.

Промежуточный срез, фиксирующий продвинутость уровня усвоения решения педагогических задач, осуществлен на примере решения учебных задач.

Этапы педагогического эксперимента

Первый этап – констатирующий (2014-2015 учебный год).

Основные задачи:

- определить цель, задачи, условия организации экспериментальной работы в форме опытно-поисковой;

- выявить состояние проблемы обученности студентов решению педагогических задач;

- определить форму организации экспериментальной работы;

- провести констатирующий срез, результаты которого демонстрируют уровень обученности решению задач. На последующих срезах будут фиксироваться успехи и анализироваться полученный студентами рост умения решать задачи (на примере учебных задач);

- определить критерии и показатели процесса обучения студентов решению педагогических задач;

- определить начальный уровень умения решать учебные задачи.

Основные методы экспериментального исследования: наблюдение, беседа, оценка выполненных заданий, экспертная оценка.

Второй этап – формирующий (2015-2016 учебный год) – его цель: апробация системы обучения студентов решению педагогических задач.

Основные задачи на втором этапе:

- апробировать траекторию обучения студентов решению педагогических задач;

– реализовать комплекс психолого-педагогических детерминант функционирования системы обучения студентов решению педагогических задач;

– проследить динамику обученности студентов решению педагогических задач.

Методы – формирующий эксперимент, опрос, метод экспертной оценки, методы статистической обработки экспериментальных данных.

Третий этап – обобщающий (вторая половина 2016 года) – осуществлялась систематизация результатов опытно-поисковой работы, анализ полученных результатов, оформление результатов опытно-поисковой работы.

Методы – анализ, сравнение, систематизация, методы математической обработки полученных результатов.

Базой экспериментальной работы был определен физико-математический факультет ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ», участвовало 74 студента 1–3 курсов, а также студенты 1–2 курсов (на констатирующем этапе) кафедры физики Башкирского государственного авиационного университета (40 студентов).

Таблица 6 – Результаты сформированности деятельности по решению учебных задач (как вид педагогических задач), на промежуточном срезе

Компоненты	Уровни (%)			
	Репродуктивный первый	Продуктивный второй	Поисковый третий	Творческий четвертый
Георетический компонент (M_T)	24	26	32	18
Деятельностный компонент (M_D)	20	44	16	20
Личностный компонент (M_L)	8	30	32	30
Среднее значение \bar{M}	20	30	28	22
Вес уровня сформированности	1,67	2,00	2,60	3,00

$$\bar{p}_{пр} = 2,34, \Delta \bar{p}_1 = 0,34.$$

В таблице представлено распределение студентов по уровням обученности решению педагогических задач (и отдельных их составляющих) на промежуточном срезе (на примере обученности решению учебных задач как вида педагогических задач). Работу выполняли 50 студентов физико-математического факультета в конце первого курса (рис. 5).

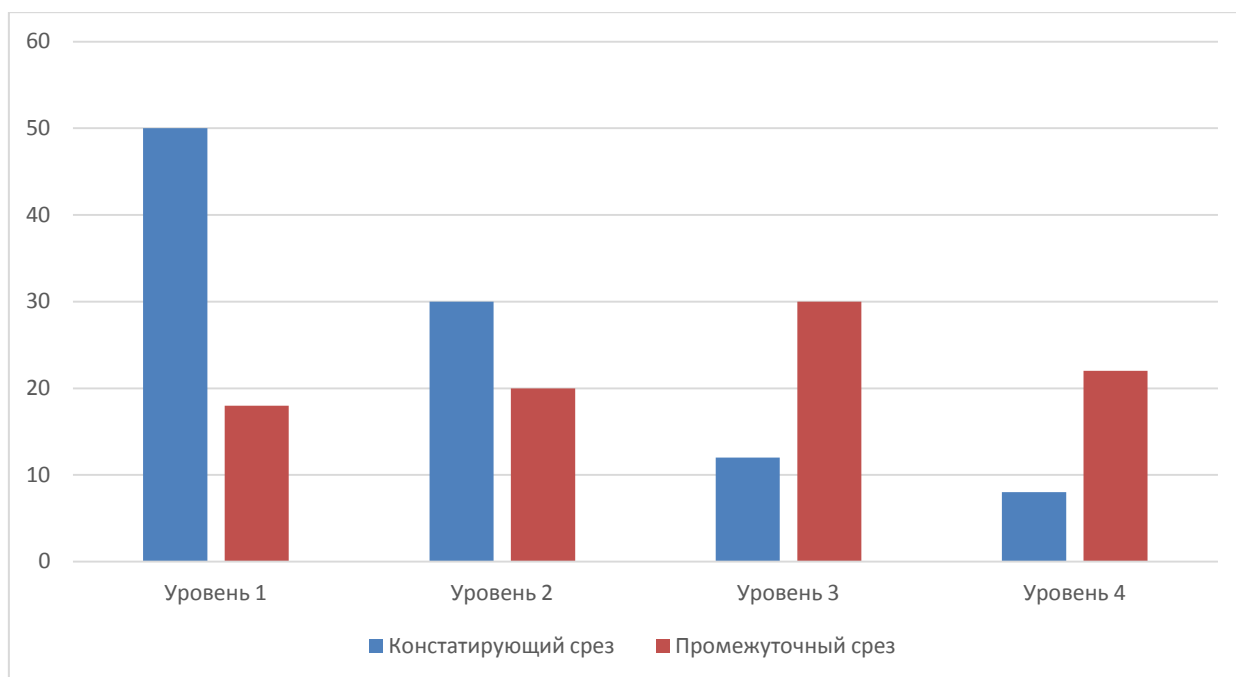


Рисунок 5 – Распределение студентов по уровням сформированности педагогической деятельности по решению задач на констатирующем и промежуточном срезах (%)

Гистограмма распределения студентов по уровням сформированности деятельности по решению учебных задач показывает, что на констатирующем срезе преимущественным уровнем усвоения педагогической деятельности является первый (репродуктивный) уровень, утверждающий присутствие на нем 50% студентов. Промежуточный срез показывает, что количество студентов на первом (репродуктивном) уровне снизилось (с 50% до 18%) и на втором (продуктивном уровне) тоже снизилось (с 30% до 20%), на третьем (поиском) уровне произошло увеличение с 12% до 30%, а на четвертом (творческом) уровне увеличилось с 8% до 22%. Коэффициент эффективности усвоения деятельности достиг 1,17 ($\frac{\bar{p}_{\text{пр}}}{\bar{p}_{\text{к}}}$). Абсолютное приращение $\Delta p = 0,34$ и составляет 17% от

зафиксированного на констатирующем срезе ($\frac{\bar{p}_{\text{пр}}}{\bar{p}_{\text{к}}}$). полученные результаты позволяют зафиксировать эффективность обучения решению задач на примере решения учебных задач(табл. 7, рис. 6).

Таблица 7 – Распределение студентов по уровням обученности решению педагогических задач (и отдельных их составляющих на заключительном срезе)

Компоненты	Уровни (%)			
	Репродуктивный (первый)	Продуктивный (второй)	Поисковый (третий)	Творческий (четвертый)
Теоретический компонент (M _т)	6	20	38	36
Деятельностный компонент (M _д)	8	18	40	34
Личностный компонент (M _л)	6	14	40	40
Среднее значение \bar{M}	6,7	17,3	39,3	36,7
Вес уровня сформированности	1,67	2,00	2,60	3,00

$$\Delta\bar{p}_2 = \bar{p}_3 - \bar{p}_{\text{пр}} = 0,26 \text{ при } \bar{p}_3 = 2,60.$$

$$\text{Полный прирост составил } \Delta\bar{p}_{\text{п}} = \Delta\bar{p}_1 + \Delta\bar{p}_2 = 0,34 + 0,26 = 0,60.$$

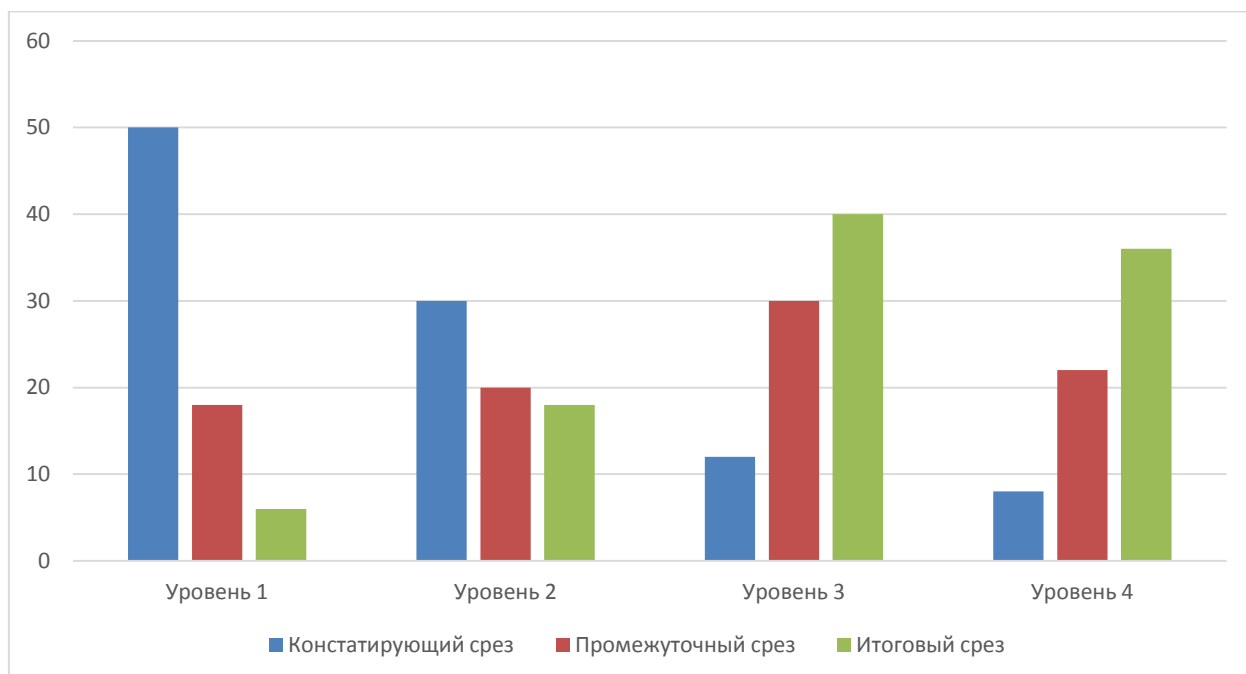


Рисунок 6 – Распределение студентов на трех срезах по уровням сформированности педагогической деятельности по решению задач

Формирующий эксперимент по освоению педагогической деятельности по решению задач продолжался включением дисциплины «Педагогика», на

котором осваивалась деятельность по решению педагогических задач. Заключительный срез показывает изменение уровня сформированности всех компонентов деятельности (табл. 7). Максимальное количество студентов освоили все компоненты на поисковом уровне (38,0%; 40,0%; 40,0%), что говорит о положительном влиянии реализации комплекса выделенных психолого-педагогических детерминант (компоненты деятельности по решению педагогических задач; сформированность ценностного отношения к своему качественному предметному образованию; использование технологии поэтапного обучения решению педагогических задач, обеспечивающая системно-деятельностное освоение процесса решения педагогических задач).

Распределение студентов по уровням на итоговом срезе эксперимента следующее (%): на репродуктивном уровне – 6%, на продуктивном – 18%, на поисковом – 40% и на творческом – 36 %.

Особо отметим достижение четвертого (творческого) уровня сформированности деятельности по решению педагогических задач – 36%. Обобщенная деятельность по решению педагогических задач представлена наиболее значимым личностным компонентом (40%).

Результаты итогового среза убедительно фиксируют важность осознания дельности по решению уже учебных задач. Именно здесь личностный компонент деятельности вносит существенный вклад в перенос умения решать учебные (предметные) задачи на обобщенную структуру деятельности решения задач с коррекцией на педагогические задачи. При этом прослеживается изменение веса сформированности отдельных компонентов и деятельности в целом

$$p_k = 2,00; p_{пр} = 2,34; p_{и} = 2,60.$$

Выводы по третьей главе

Кривые изменения уровней сформированности теоретического, деятельностного и личностного компонентов фиксирует максимум всех компонентов на третьем (поисковом) уровне. При этом необходимо указать, что деятельностный компонент на четвертом (творческом) уровне имеет более низкий показатель по сравнению с теоретическим и личностным. Необходимо в будущем больше внимания уделить усвоению деятельностного компонента.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты исследования психолого-педагогических основ системы профессиональной подготовки студентов педагогических вузов имеет значение для педагогической теории и практики. В выполненной работе теоретически обосновано и экспериментально подтверждена сформулированная в работе гипотеза исследования.

В процесс теоретического и экспериментального исследования в логике поставленных цели и формулированных задач получены следующие выводы и результаты.

1. Обоснована проблема обучения студентов решению педагогической задачи на базе выделения смысла категорий «задача» и «решение задачи». В педагогической теории и реальной педагогической практике происходит непрерывный процесс изменения педагогических парадигм. В реализации каждой парадигмы оперируют названными категориями.

2. Основу современных психолого-педагогических парадигм составляют взаимодействия между педагогом и обучающимся. Вид этого взаимодействия определяется статусами педагога и обучающегося (субъект – объект, субъект – субъект, субъект – личность, личность – личность), который определяет функцию профессиональных задач, сформированность конкретных трудовых действий педагога.

3. Определен вектор развития педагогической теории в условиях изменения статуса взаимодействия педагога и обучающихся.

4. Уточнена обобщенная структура понятий «задача» и «решение задачи» для различных видов задач (учебная, методическая, профессиональная и профессиональная педагогическая).

5. В основу гипотезы положены обоснованные психолого-педагогические детерминанты (компоненты деятельности по решению педагогических задач, ценностное отношение к предметному знанию, технология поэтапного обучения решению педагогических задач).

6. Теоретико-экспериментальное исследование осуществлено в процессе решения комплекса задач на трех этапах (постановочный, исследовательский и завершающий), каждый из которых имеет свои задачи и средства решения.

7. Разработана структурно-функциональная модель развития педагогической деятельности по решению профессиональных педагогических задач, реализующая системно-деятельностный подход как механизм обучения студентов решению задач в условиях обоснованных психолого-педагогических детерминант.

8. Поэтапная технология, реализующая модель обучения решению педагогических задач, обеспечивает системное усвоение структуры и содержания педагогической деятельности.

9. Анализ полученных результатов позволяет утверждать, что сформулированная гипотеза нашла свое подтверждение, задачи теоретического и экспериментального поиска решены, поставленная цель исследования достигнута.

10. Исследование показало, что выделенные компоненты обобщенной деятельности решения педагогических задач подчиняются различным закономерностям. Вызывают затруднения усвоение обобщенной структуры деятельностного компонента в сравнении с теоретическим и личностным компонентами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Асмолов, А.Г. Деятельность и установка [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 143 с.
2. Балл, Г.А. Теория учебных задач [Текст]: психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
3. Брызжева, Н.В. Обучение будущего учителя решению профессиональных задач в процессе изучения педагогических дисциплин в вузе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Брызжева. – Тула, 2000. – 211 с.
4. Бугрименко, А.Г. Внутренняя и внешняя мотивация студентов педагогических вузов [Текст] / А.Г. Бугрименко // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 51–59.
5. Беспалько, П.В. О критериях качества подготовки специалиста [Текст] / П.В. Беспалько // Вестник высшей школы. – 1988. – № 1. – С. 3–8.
6. Вахрушева, Т.А. Формирование у будущих учителей умений вариативного самоконтроля учебной деятельности в процессе их педагогической подготовки [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Вахрушева. – Челябинск: ЧГПИ, 1995. – 162 с.
7. Венделин, А.Г. Процесс принятия решений [Текст] / А.Г. Венделин. – Таллинн: Валгус, 1973. – 216 с.
8. Вербицкий, А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении [Текст]: Возрастная и педагогическая психология [Текст]: учебник для студентов пед. институтов / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1973. – 288 с. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 535 с.
11. Гальперин, П.Я. Введение в психологию [Текст] / П.Я. Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
12. Гурова, Л.Л. Психологический анализ решения [Текст] / Л.Л. Гурова. – Воронеж: ВГУ, 1976. – 328 с.
13. Морозова, Т.В. Диагностика успешности учителя [Текст] / Т.В. Морозова. – М.: Педагогический поиск, 2001. – 160 с.

14. Дурай-Новакова, К.М. Проблемы и задачи спецкурса «Профессиональная готовность студентов к педагогической деятельности» в системе подготовки учителей [Текст] / К.М. Дурай-Новакова // Теория и практика высшего педагогического образования: сборник научных трудов. – М.: МГПИ, 1984. – С. 51–59.
15. Дьяченко, М.И. Психологический словарь-справочник [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Харвест, 2001. – 576 с.
16. Егорова, И.С. Профессиональный стандарт педагога – 2013 и система высшего профессионального образования [Текст] / И.С. Егорова, Е.А. Михалкина // Педагогика: традиции и инновации: материалы Шмеждународ. науч. конференции. – Челябинск: Изд-во «Два комсомольца», 2013. – С. 151–153.
17. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
18. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионально-педагогического образования: инновационный аспект [Текст] / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Москов. психолого-соц. институт, 2005. – 216 с.
19. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий [Текст] / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – Омск: ОмГПУ, 2003. – 102 с.
20. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
21. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст]: для студентов высших и средних уч. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ф. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
22. Касперович, Н.В. Педагогические задачи как средство реализации принципа фундаментальности в процессе подготовки будущих учителей [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Касперович. – Нижний Новгород: НГПУ, 2005. – 272 с.

23. Ковалев, А.Г. Психологические особенности человека [Текст] / А.Г. Ковалев, В.А. Мясищев. – В 2-х т. – Т.2. Способности. – Л.: ЛГУ, 1973. – 264 с.
24. Кондаков, Н.И. Логический словарь-справочник [Текст] / Н.И. Кондаков. – М.: Наука, 1975. – 720 с.
25. Кулюткин, Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя [Текст] / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 21–30.
26. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
27. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 226 с.
28. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст]: книга для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
29. Матюшкин, А.М. Мышление, обучение, творчество [Текст] / А.М. Матюшкин. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.
30. Маркова, А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя [Текст] / А.К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.
31. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя [Текст] / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
32. Модернизация общего образования: оценка образовательных результатов [Текст] / В.В. Лаптев, А.П. Тряпицына. – СПб: Союз, 2002. – 99 с.
33. Методы системного педагогического исследования [Текст] / под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1980. – 165 с.
34. Минаева, В.М. Психолого-педагогический практикум [Текст] / В.М. Минаева. – М.: Трикта, Академ. проект, 2004. – 128 с.
35. Морозова, О.П. Педагогический практикум [Текст] / О.П. Морозова. – М.: Гуманит. изд. центр «Академия», 2000. – 320 с.

36. Орехов, Ф.А. Решение ситуативных педагогических задач [Текст] / Ф.А. Орехов. – Магнитогорск: МаГПИ, 1980. – 12 с.
37. Педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов пед. уч. заведений / под ред. В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянова. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
38. Педагогика [Текст]: Большая Современная Энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2006 – 720 с.
39. Петроченко, Г.Г. Ситуативные задачи в педагогике [Текст] / Г.Г. Петроченко. – Мн.: Изд-во Университетское, 1990. – 224 с.
40. Платонов, К.К. Психология [Текст] / К.К. Платонов, Г.Г. Голубев. – М.: Высшая школа, 1977. – 248 с.
41. Постановление Правительства РФ «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 3023–2020 годы» от 15.04.2014. № 295 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70643472/>. Дата обращения: 11.03.2015.
42. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе [Текст] / под ред. А. Коссаковски. – М.: Педагогика, 1981. – 224 с.
43. Постников, П.Г. Профессиональное поведение учителя: монография [Текст] / П.Г. Постников. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2006. – 169 с.
44. Ривкина, С.В. Подготовка студентов педагогического вуза к решению общепрофессиональных задач в процессе изучения педагогики [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / С.В. Ривкина. – Санкт-Петербург, 2011. – 210 с.
45. Рубинштейн, Л.С. Основы педагогической психологии [Текст] / Л.С. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
46. Сластенин, В.А. Психолого-педагогический практикум / В.А. Сластенин. – М.: Гуманит. изд. центр «Академия», 2007. – 224 с.
47. Словарь-справочник по педагогике [Текст] / А.К. Маркова. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

48. Соловейчик, М.С. Методические задачи как средство подготовки студентов к профессиональной деятельности [Текст] / М.С. Соловейчик // Начальная школа. – 2000. – № 2. – С. 48–51.
49. Спири́н, Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач [Текст] / Л.Ф. Спири́н; под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 174 с.
50. Султанбекова, О.Е. Формирование готовности как основа реализации профессиональной деятельности [Текст] / О.Е. Султанбекова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 2(45). – С. 136–137.
51. Тихомиров, О.К. Психология мышления [Текст] / О.К. Тихомиров. – М.: МГУ, 1984. – 270 с.
52. Тулькибаева, Н.Н. Теория и практика обучения учащихся решению задач: монография [Текст] / Н.Н. Тулькибаева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 239 с.
53. Тулькибаева, Н.Н. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / Н.Н. Тулькибаева, Л.В. Трубайчук, З.М. Большакова; под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М.: Издательский Дом «Восток», 2003. – 274 с.
54. Усова, А.В. Практикум по решению физических задач [Текст] / А.В. Усова, Н.Н. Тулькибаева. – М.: Просвещение, 2001. – 206 с.
55. Учебный материал и учебные ситуации. Психологические аспекты [Текст] / под ред. Г.С. Костюка, Г.А. Балла. – Киев: Радянська школа, 1986. – 144 с.
56. Фри́дман, Л.М. Дидактические основы применения задач в обучении [Текст]: дисс. ... докт. пед. наук / Л.М. Фри́дман. – М., 1971. – 454 с.
57. Фри́дман, Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач [Текст] / Л.М. Фри́дман. – М.: Педагогика, 1977. – 207 с.
58. Человек и вычислительная техника [Текст] / В.М. Глушков. – Киев: Наукова думка, 1971. – 294 с.

59. Чекалева, Н.В. Педагогическая подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в современной школе: научно-методические материалы [Текст] / Н.В. Чекалева. – СПб.: ООО «Книжный Дом». 2008. – 296 с.

60. Шапарь, В.П. Новейший психологический словарь [Текст] / В.П. Шапарь / под ред. В.П. Шапаря. – Ростов-н/Д: Феникс, 2006. – 801 с.

61. Эсаулов, А.Ф. Психология решения задач [Текст] / А.Ф. Эсаулов. – М.: Высшая школа, 1972. – 216 с.

62. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.