

Забелин С. В.

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПОЗИЦИЙ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/4-2/34.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2008. № 4 (11): в 2-х ч. Ч. II. С. 84-87. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/4-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

	действий; – умение осуществлять пошаговый самоконтроль и коррекцию мыслительного поиска; – умение интерпретировать результаты работы с моделью; – умение оперировать геометрическим образом по первому типу.
<i>Среднепродуктивный</i>	– умение выдвигать гипотезу; – умение расчленять задачу на подзадачи; – умение выявлять общие закономерности на основе анализа уже решенных задач; – умение обобщать результаты решения; – умение оперировать геометрическим образом по второму и частично по третьему типу.
<i>Высокопродуктивный</i>	– умение самостоятельно составлять условия задач; – умение самостоятельно комбинировать известные способы деятельности в новый; – умение находить различные способы решения задачи и выбирать наиболее рациональный; – умение исследовать частные случаи решения; – умение оперировать геометрическим образом по третьему типу.

Список использованной литературы

1. Груденов Я. И. Психолого-дидактические основы методики обучения математике [Текст] / Я. И. Груденов. – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.
2. Гусев В. А. Психолого-педагогические основы обучения математике [Текст] / В. А. Гусев. - М.: ООО «Издательство «Вербум-М», ООО «Издательский центр «Академия», 2003. – 432 с.
3. Калошина И. П. Логические приемы мышления при изучении высшей математики [Текст] / И. П. Калошина, Г. И. Харичева. – Воронеж: Изд-во Вор. ун-та, 1978. – 128 с.
4. Колягин Ю. М. Задачи в обучении математике. [Текст] / Ю. М. Колягин. - М.: Просвещение, 1977. - Часть I. Математические задачи как средство обучения и развития учащихся. – 110 с.
5. Махмутов М. И. Проблемное обучение [Текст] / М. И. Махмутов. - М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
6. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника [Текст]: Избранные психологические труды / Н. А. Менчинская. - М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
7. Столяр А. А. Педагогика математики: Учеб. пособие для физ.-мат. фак. пед. ин-тов [Текст] / А. А. Столяр. – Минск: Высшая школа, 1986. – 414 с.
8. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников [Текст] / И. С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
9. Якобсон П. М. Психологические проблемы поведения человека [Текст] / П. М. Якобсон. - М.: Просвещение, 1969.

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
С ПОЗИЦИЙ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Забелин С. В.

Курский государственный университет

Проблема соотношения обучения и развития была и остается одной из стержневых проблем педагогики. На различных исторических этапах ее решение менялось, что обусловлено сменой методологических установок, появлением новых трактовок понимания сущности развития личности и самого процесса обучения, переосмыслением роли последнего в этом развитии [5].

Связь обучения и развития человека - одна из центральных проблем образования [5].

Говоря об основной цели любой системы образования - развитии личности обучающегося, следует, прежде всего, подчеркнуть одно из основных положений современной психологии, согласно которому *обучение является не только условием, но и основой и средством психического и в целом личностного развития человека* [5].

Личностное развитие - развитие готовности и способности учащихся к саморазвитию и реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности, высокой социальной и профессиональной мобильности на основе непрерывного образования и компетенции *«уметь учиться»*; формирование образа мира, ценностно-смысловых ориентаций и нравственных оснований личностного морального выбора; развитие самосознания, позитивной самооценки и самоуважения, готовности открыто выражать и отстаивать свою позицию, критичности к своим поступкам; развитие готовности к самостоятельным поступкам и действиям, принятию ответственности за их результаты; целеустремленности и настойчивости в достижении целей, готовности к преодолению трудностей и жизненного оптимизма; формирование нетерпимости и умения противодействовать действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, здоровью и безопасности личности и общества в пределах своих возможностей [9].

Формирования качеств личности и в совокупности определяет результат общего образования. Основные результаты обучения и воспитания в отношении достижений личностного, социального, познавательного и коммуникативного развития обеспечивают широкие возможности учащихся [9].

Здесь необходимо сказать о личностном подходе в организации образовательного процесса, как условия развития личности учащихся в целом.

Категория «подход» традиционно рассматривается с позиции обучающего. В этом контексте личностно-деятельностный подход к обучению, сформулированный к середине 80-х годов [2], разрабатывался преимущественно как субъектно-ориентированная организация и управление педагогом учебной деятельностью ученика при решении им специально организованных учебных задач разной сложности и проблематики. Эти задачи развивают не только предметную и коммуникативную компетентность обучающегося, но и его самого как личность. В то же время стало очевидным, что личностно-деятельностный подход может рассматриваться и с позиции ученика. Основываясь на определении учебной деятельности Д. Б. Эльконина [8], согласно которому ее специфика состоит в том, что она направлена на развитие и саморазвитие субъекта этой деятельности, был поставлен вопрос о двойственной направленности личностно-деятельностного подхода: *с позиции педагога и с позиции ученика*. Такая постановка вопроса основывается на результатах многолетних исследований (И. С. Якиманская, А. К. Маркова, А. Б. Орлов и др.), показавших неоспоримость значения не только учета, но и специальной организации в процессе обучения целого ряда индивидуально-психологических характеристик обучающегося: мотивации, адаптации, способностей, коммуникативности, уровня притязаний, самооценки, когнитивного стиля и т.д. [1].

Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в психологии работами Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, где личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения [1].

Определяя личностно-деятельностный подход как единство его личностного и деятельностного компонентов, отметим, что первый соотносится с личностно ориентированным (И. О. Якиманская, Е. В. Бондаревская, М. Н. Берулава, В. В. Сериков и др.) подходом. Личностный подход в широком смысле слова предполагает, что все психические процессы, свойства и состояния рассматриваются как принадлежащие конкретному человеку, что они *«производны, зависят от индивидуального и общественного бытия человека и определяются его закономерностями»* [7]. Как подчеркивал С. Л. Рубинштейн, *«в психическом облике личности выделяются, различные сферы, или черты, характеризующие разные стороны личности; но при всем своем многообразии, различии и противоречивости основные свойства, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека и взаимопроникая друг в друга, смыкаются в единстве личности»* [4]. Личностный подход, по К. К. Платонову, это принцип личностной обусловленности всех психических явлений человека, его деятельности, его индивидуально-психологических особенностей [3, 1].

Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся - его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад. Исходя из интересов обучающегося, уровня его знаний и умений, учитель определяет учебную цель занятия и формирует, направляет и корригирует весь образовательный процесс в целях развития личности обучающегося. Соответственно, цель каждого урока, занятия при реализации личностно-деятельностного подхода формируется с позиции каждого конкретного обучающегося и всей группы в целом.

Личностный компонент личностно-деятельностного подхода предполагает, что в процессе преподавания любого учебного предмета максимально учитываются национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности обучающегося. Этот учет осуществляется через содержание и форму самих учебных заданий, через характер общения с учеником. Адресованные ученику вопросы, замечания, задания в условиях личностно-деятельностного подхода стимулируют их личностную, интеллектуальную активность, поддерживают и направляют их учебную деятельность без излишнего фиксирования ошибок, промахов, неудачных действий. Тем самым, как подчеркивает А. К. Маркова, осуществляется не только учет индивидуально-психологических особенностей учащихся, но и формирование, дальнейшее развитие психики обучающегося, его познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик и т.д. Таковы основные проявления личностного компонента личностно-деятельностного подхода [1].

В современных отечественных работах (И. С. Якиманская, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков) выдвигается целостная концепция личностно ориентированного обучения. Согласно этой концепции, обучение направляется на развитие личности ученика, который *«изначально является субъектом познания»* (И. С. Якиманская), предполагая специальную организацию его учебной деятельности. Как отмечал С. Л. Рубинштейн, *«сделать личностный аспект единственным - значит закрыть себе путь для исследования закономерностей психической деятельности»* и тем более, добавим, деятельности и поведения человека в целом. Соответственно в качестве второго аспекта рассматриваемого подхода должен выступить его деятельностный компонент. Хотя, естественно, такое их разграничение условно и может быть проведено только теоретически. Определяя деятельностный компонент в личностно-деятельностном подходе к обучению, необходимо подчеркнуть, что оба его компонента неразрывно связаны друг с другом в силу того, что личность выступает субъектом деятельности, которая в свою очередь наряду с действием других факторов, например, общением, определяет его личностное развитие [1].

В основе личностно-ориентированного типа образования лежит иной доминирующий признак: «Личностно-ориентированное образование - образование, обеспечивающее развитие и саморазвитие личности ученика, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности». Очевидно, что саморазвитие личности ребенка в этом случае не обходится без освоения им социальных и иных норм, но приоритет все же сохраняется за индивидуальным и субъективным началом, а не за общественной значимостью образовательного процесса и его результатов.

Личностно-ориентированное образование включает в себя структурные элементы: цели, задачи, содержание, технологии, контроль, оценку, но смысл и вектор образовательного движения всегда иной - не к ученику, а от него. Личностно-ориентированный подход строится по-другому, поскольку предполагает возможность создания знаний учеником, т. е. знания не передаются ему для заучивания в готовом виде, а конструируются, добываются, генерируются им в собственной деятельности.

Роль учителя личностной направленности заключается не в передаче знаний, умений и навыков, а в организации соответствующей образовательной среды, обучаясь в которой, ученик опирается на личностный потенциал и соответствующую технологию обучения, а также и в грамотной педагогической оценке деятельности ученика [6].

Поскольку важнейшим компонентом педагогического мастерства учителя является умение найти верный тон для высказывания своей оценки. Давая оценку, учитель должен думать о дальнейшем росте ученика. Все переживания учащегося, связанные с учебным трудом, обязательно отражаются на его взаимоотношениях с учителем и, следовательно, являются показателем педагогического мастерства учителя.

Мастерство педагога и состоит, в частности, в том, чтобы увеличить вероятность получения желательных состояний ученика.

Обучение здесь понимается как совместная деятельность ученика и учителя, которая направлена на индивидуальную самореализацию ученика и развитие его личностных качеств в ходе освоения изучаемых дисциплин.

Французский педагог С. Френе, создатель антропософии Р. Штайнер, писатель и русский философ-педагог Л. Н. Толстой, классики развивающего обучения В. В. Давыдов, Л. В. Занков в той или иной степени строили свои теории на личностной ориентации. Можно найти общее в достаточно разных педагогических системах, авторами которых являются современные ученые Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, В. В. Сериков, И. О. Якиманская и др.

С точки зрения личностно-ориентированного обучения никакая внешне предлагаемая ученику информация не может быть перенесена внутрь его, если у школьника нет соответствующей мотивации и личностно значимых образовательных процессов. Невостребованная информация будет складываться в пассивном отсеке образовательного багажа и своей развивающей роли не сыграет. Вместе с тем отсутствие необходимой информации, которая «резонировала» бы с реально происходящими внутренними процессами ученика, тормозит их движение [6].

Поэтому содержание образования делится на внешнее - среду и внутреннее - создаваемое учеником при взаимодействии с внешней образовательной средой. Внешнее и внутреннее содержания образования не совпадают. Оценке подлежит не полнота усвоения учеником внешнего содержания, а приращение его внутреннего содержания образования за определенный учебный период [6].

Как мы видим педагогическая оценка выступает неотъемлемой частью воспитания и обучения, сама являясь процессом, имеющим свою роль и выражение.

Так, по мнению С. Л. Рубинштейна, проблема оценки в педагогическом процессе имеет особое значение, потому что взаимоотношения учителя и учеников «пропитаны оценочными моментами» и что «оценка совершается на основании результатов деятельности, ее достижений и провалов, достоинств и недостатков, и поэтому она сама должна быть результатом, а не целью деятельности».

Поэтому «всякий поступок должен возвращаться к ребенку в виде впечатления от его действия на окружающих» (Л. С. Выготский).

Под влиянием оценочных воздействий у детей формируются такие важные качества личности как самооценка и уровень притязаний. Самооценочные воздействия являются сильным корректирующим фактором поведения и деятельности личности (В. С. Кукушкин, А. В. Болдырева-Вараксина).

Внешнее по отношению к ученику содержание образования характеризуется той образовательной средой, которая предлагается ему для обеспечения условий развития личности. Внутреннее содержание образования ученика - это атрибут самой образующейся личности. Внутреннее содержание образования ученика никогда не является простым отражением внешнего, поскольку создается на основе личного опыта учащегося, в результате его деятельности. Освоение внешнего содержания образования должно сочетаться с организацией деятельности ученика по формированию его внутреннего образовательного содержания [6].

Образовательный продукт ученика оценивается по степени его отличия от внешне заданного содержания образования: чем большего научно- и культурно-значимого отличия от известного продукта удастся добиться ученику, тем выше оценка результативности его образования.

Поскольку с точки зрения субъекта обучения содержание образования делится на внешнее - среду и внутреннее - создаваемое учеником при взаимодействии с внешней образовательной средой, то под личностно-ориентированным содержанием образования мы будем понимать все виды содержания образова-

ния - как внешнего, так внутреннего, состав и структура которого обусловлены обеспечением или отражением развития личности ученика [6].

На современном этапе развития начальной школы, когда приоритетной целью обучения является развитие личности школьника, следует обратить особое внимание на необходимость усиления роли постоянных наблюдений за уровнем познавательных интересов и самостоятельностью обучающегося.

В процессе реализации воспитательной функции оценки создаются условия для формирования тех качеств личности, которые становятся стимулом положительного отношения к учению. Это прежде всего умение и желание осуществлять самоконтроль, сравнивать результат своей деятельности с эталоном, поиск ошибок в чужой и своей работах, анализ их причин и определение путей исправления.

Таким образом, с учетом принятого подхода к стандарту как общественному договору, реализуемому в системе вариативного образования, **оценка становится одним из ведущих элементов всей конструкции стандарта.**

Именно оценка начинает выполнять функцию обратной связи и регулирующего (управляющего) элемента системы, в значительной мере способствующего поддержанию единства всей системы образования. Более того, система оценивания перерастает узкие рамки модели контроля качества образования и становится принципиально необходимым элементом *модели обеспечения качества образования* [9].

Список использованной литературы

1. **Зимняя И. А.** Педагогическая психология: Учебник для вузов. - М.: Логос, 2003. - Изд. второе, доп., испр. и перераб. - 384 с.
2. **Зимняя И. А.** Личностно-деятельностный подход в обучении русскому как иностранному // Русский язык за рубежом. - 1985. - № 5.
3. **Платонов К. К.** Личностный подход как принцип психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии / Под. ред. Е. В. Шороховой. - М., 1969.
4. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии: В 2-х т. - М., 1989.
5. **Ситаров В. А.** Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 2-е изд., стереотип.
6. **Хуторской А. В.** Методика личностно-ориентированного обучения: Пособие для учителя. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. - 383 с.
7. **Шорохова Е. В.** Психологический аспект проблемы личности // Теоретические проблемы психологии личности. - М., 1974.
8. **Эльконин Д. Б.** Психология обучения младших школьников. - М., 1974.
9. **Стандарт общего образования.** Концепция ГОСТА. - М., 2007.

РОЛЬ ВНИМАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СЛАБОВИДЯЩИХ И ПОЗДНО ОСЛЕПШИХ ЛЮДЕЙ

Задорожная Г. А.

Санкт-Петербургский университет путей сообщения

Работая преподавателем английского языка в Санкт-Петербургском университете путей сообщения (ПГУПС) и в Центре медико-социальной реабилитации инвалидов по зрению, хочется провести сравнительный анализ результатов работы при обучении иностранному языку людей с ограниченными возможностями и без таковых.

В предисловии следует отметить, что в структуре Всероссийского общества слепых (ВОС) насчитывается 74 региональных, 936 первичных организаций и 12214 востовских групп.

По состоянию на 01.01.2005 г. ВОС объединял 272300 инвалидов по зрению. Следует подчеркнуть, что численность инвалидов данного заболевания в стране возросла.

Анализ работы со студентами железнодорожного вуза и реабилитантами Центра свидетельствует о том, что инвалиды по зрению в 2-3 раза интенсивнее воспринимают и осваивают сказанное преподавателем, активнее используют для этого все имеющиеся в их распоряжении пособия и инструменты: магнитофоны, диктофоны, записи по системе Брайль.

Следует особо подчеркнуть высокую ответственность 35-45 летних людей, страдающих различными заболеваниями органов зрения. Практически, не было случая пропуска занятий без уважительной причины, неподготовленности к уроку и т.д.

Для сравнения только 12-14% студентов, обучающихся в ПГУПСе, приходят на занятия подготовленными, 25-30% имеют слабое представление о предмете, у остальных знания, практически, отсутствуют.

Проводя сравнительный анализ результатов работы со студентами вуза и реабилитантами, хочется поделиться мыслями о роли внимания и мотивации в обучении иностранному языку в разных группах учащихся.

По мнению академика С. В. Кравкова, внимание это "приспособительная (в широком смысле слова) реакция нашего психофизиологического состояния, способствующая наилучшему восприятию тех или иных предметов".

Основными причинами, определяющими внимание, являются:

- интерес людей к тому или иному конкретному вопросу;