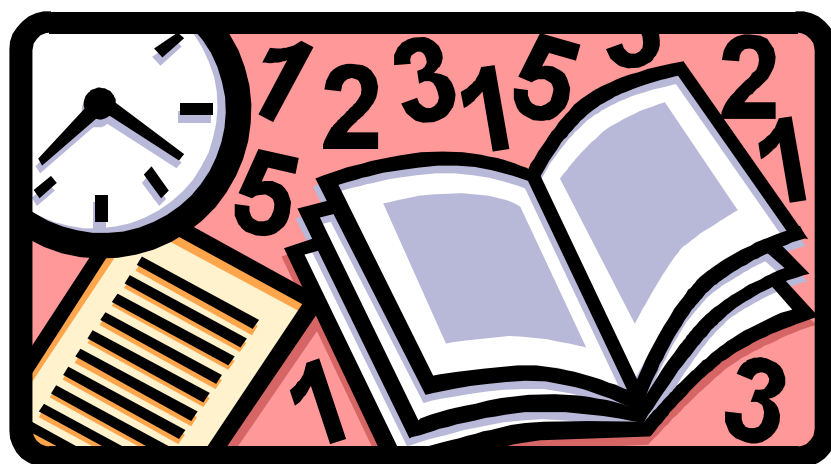


ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УРОКА



Министерство образования Российской Федерации
Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова
Кафедра педагогики и педагогической психологии

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УРОКА

Методические указания для студентов факультета психологии

Ярославль 2002

ББК Ю984.03я73

П86

Составитель - кандидат пед. наук, доцент **С.Н. Батракова**

Психолого-педагогические основы урока: Метод. указания для студентов факультета психологии / Сост. С.Н. Батракова; Яросл. гос. ун-т. Ярославль, 2002. 22 с.

Данные методические указания разработаны в помощь студентам при подготовке к семинарским и практическим занятиям. Предлагаются планы семинарских занятий, списки литературы, а также приложения к отдельным темам.

Рецензент - кафедра педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова.

© Ярославский государственный университет, 2002

© С.Н. Батракова, 2002

Учебно-тематический план

№ п/п	Тема	Лекции	Семинары	Практика	Индивидуаль- ная работа
1.	Урок как единица целостного педагогического процесса	2			
2.	Психолого-педагогические проблемы развивающего обучения	2	2		Конспектиро- вание
3.	Основные характеристики взаимодействия субъектов образовательного процесса	2	2		
4.	Коллективно-групповые формы взаимодействия	2	2		
5.	Взаимоотношения учителя и учащихся как фактор успешности образовательного процесса	2	2		
6.	Управление познавательными процессами на уроке. Познавательный интерес		2		Подготовка сообщений
7.	Психолого-педагогический анализ педагогической оценки	2	2		Конспектиро- вание
8.	Эмоциональное состояние учителя и учащихся на уроке	2	2		
9.	Психолого-педагогический анализ урока	2			
10.	Практические занятия (посещение и анализ уроков)				
	Итого	16	14	6	

Всего – 36 часов.

Тема 1. Урок как единица целостного педагогического процесса

1. Целевая направленность педагогического процесса на образование личности.
2. Психологические аспекты образовательного процесса на уроке.
3. Сложности осуществления педагогического процесса как формирующего личность школьника.
4. Проблема гуманитаризации образования.
5. Обратитесь к приложению 1. Какие аспекты сравнительного анализа традиционной и гуманистической парадигмы обучения Вам представляются особо значимыми?

Литература

1. Батракова С.Н. Методологические основы педагогического прогресса. Ярославль, 2001. Гл. I.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1985. Гл. II.
3. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. М., 1982. Гл. VI. Форма организации обучения. С. 216-233.
4. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования // Педагогика. 1997. № 5.
5. Зинченко В.П., Моргунов Е.В. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1997. Гл. VI. Гуманитаризация образования, науки и труда. С. 225-238.
6. Рубинштейн С.Л. Психологическая наука и дело воспитания // Проблемы общей психологии. М., 1976. С. 182-185.
7. Философско-психологические проблемы развития образования. М., 1981. Гл. III - IV.

Тема 2. Психолого-педагогические проблемы развивающего обучения

1. Проблема взаимосвязи обучения и развития в психологии (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский).
2. Концепции развивающего обучения в трудах В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина.

3. Концепция развивающего обучения в трудах Л.В. Занкова.
4. Развивающее обучение как обучение школьников умениям учиться.

Литература

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986. Гл. II, § 1. Воспитание и обучение как всеобщая форма развития психологии ребенка. С. 38-55; Гл. V. Учебная деятельность в младшем школьном возрасте. С. 132-162.
2. Занков Л.В. Избранные труды. М., 1980.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2000. Ч. II. Гл. 2. Приобретение индивидуального опыта в образовательном процессе.
4. Хамблин Д. Формирование учебных навыков. М., 1986. Гл. I. Учебные навыки и успеваемость.
5. Чуприкова Н.И. Система обучения Л.В. Занкова и современная психология // Педагогика. 1999. № 2.
6. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения). М., 1995. Гл. V, VI, VII.
7. Якиманская И.С. Развивающее обучение. М., 1979. Гл. I. § 2. О критериях эффективности обучения; Гл. III. Формирование приемов учебной деятельности в процессе обучения.

Тема 3. Основные характеристики взаимодействия субъектов образовательного процесса

1. Взаимодействие учителя и учащихся на уроке как основная характеристика педагогического процесса и вектор его развития.
2. Личностный уровень взаимодействия учителя с учащимися (личностно-ориентированное образование).
3. Сравнение индивидуального и личностно-гуманного подходов к ученику на уроке.
4. Диалог как форма личностного взаимодействия учителя с учащимися.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. М., 1990.

2. Батракова С.Н. Методологические основы педагогического процесса. Ярославль, 2001. Гл. IV.
3. Библер В.С. От наукоучения - к логике культуры. М., 1991. С. 298-300.
4. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3 - 4.
5. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. М., 1982. Гл. IV. Процесс обучения и его закономерности. С. 129-161.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2000. Ч. VI. Гл. I. Взаимодействие субъектов образовательного процесса.
7. Курганов С.Ю. Психологические проблемы учебного диалога // Вопросы психологии. 1988. № 2.
8. Мышление учителя (Личностные механизмы и понятийный аппарат) / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М., 1990. Гл. I. Психологические особенности деятельности учителя. С. 7-13.
9. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение. М., 2000.

Тема 4. Коллективно-групповые формы взаимодействия

1. Коллективно-групповые формы взаимодействия учащихся на уроке: исторический экскурс.
2. В чем видится психолого-педагогический смысл групповых (коллективных) форм обучения?
3. В каких направлениях исследуются и практикуются коллективно-групповые формы взаимодействия в обучении?

Литература

1. Вендровская Р.Б. Очерки истории советской дидактики. М., 1982. С. 25-34.
2. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. М., 1982. Гл. VI. § 1-2. Развитие организационных форм обучения. С. 216-222.
3. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М., 1989. Гл. II. Структуры общения между людьми и организационные формы учебной работы в школе.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2000. Ч. VI. Гл. 2. Учебно-педагогическое сотрудничество.
5. Перре-Клермон Ж.-А. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М., 1991.

6. Сластенин В.А. Педагогика. М., 1995. Гл. 16. Формы организации педагогического процесса.
7. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. М., 1993. Гл. 4, 5, 6.
8. Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе? М., 1985.
9. Чередов И.М. Система форм организации в советской общеобразовательной школе. М., 1987. Гл. III. Конструирование форм организации обучения.

Тема 5. Взаимоотношения учителя и учащихся как фактор успешности образовательного процесса

1. Роль и значение взаимоотношений педагога с учащимися в творчестве отечественных педагогов А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили.
2. Ожидания учителя и их влияние на формирование Я-концепции школьника.
3. Стилъ взаимоотношения учителя с учащимися: методики изучения.
4. Обратитесь к приложению 2. В чем заключается психологическая значимость предлагаемых методик изучения педагогического общения?

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. М., 1990.
2. Батракова С.Н. Основы профессионально-педагогического общения. Ярославль, 1986. Гл. II. Структура педагогического общения. С. 29-42.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитания. М., 1986. Гл. "Ожидания учителя".
4. Гордин А.Ю. Формирование отношений педагогов и учащихся в советской школе. М., 1977.
5. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979.
6. Макаренко А.С. О воспитании. М., 1988. Гл. "С верой в человека".
7. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М., 1991. Гл. I. Отношения, воздействия и взаимодействия в педагогической деятельности.
8. Сухомлинский В.В. Рождение гражданина // Собр. соч.: В 2 т. М., 1979. Т. 1. С. 348-355.

Тема 6. Управление познавательными процессами

1. Познавательный интерес как наиболее значимый мотив учения школьников.
 2. Внимание: его роль в педагогическом процессе и способы развития внимания и управления им.
 3. Восприятие: учет его свойств и закономерностей при построении урока.
 4. Память: учет ее закономерностей при построении урока.
 5. Мышление: учет его закономерностей в процессе урока.
- (Используйте при подготовке вопросов по данной теме материалы приложения 3).

Литература

1. Грановская Р. Элементы практической психологии. М., 1988.
2. Охитина Л.Т. Психологические основы урока. М., 1977.
3. Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. В.Д. Шадрикова. М., 1990.
4. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М., 1988. Гл. I. Сущность познавательного интереса.

Тема 7. Психолого-педагогический анализ педагогической оценки

1. Психологическая ситуация оценки на уроке в классе.
2. Оценка (отметка) в школьной жизни ребенка.
3. Оценка и самооценка школьника.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников. М., 1984. Гл. I. Оценка и отметка в сложившейся практике обучения.
2. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Собр. соч.: В 2 т. М., 1980. Т. 2. Гл. I. Психологическая ситуация оценки на уроке в классе.

3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. Гл. 7. Я-концепция и успеваемость школьников.
4. Максимова Н.Ю. Соотношение оценки и самооценки // Вопросы психологии. 1983. № 5.

Тема 8. Эмоциональные состояния учителя и учащихся на уроке

1. Роль и значение учета психических состояний в процессе обучения и воспитания на уроке.
2. Психические состояния учителя и продуктивность урока.
3. Психические состояния учащихся: диагностика и возможности управления.

Литература

1. Костандов Э.А. Влияние отрицательных эмоций на восприятие // Вопросы психологии. 1973. № 6.
2. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника. М., 1983.
3. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М., 1964. С. 317-343.
4. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психические состояния // Психология. М., 1977.
5. Прохоров О.Д. Психические состояния учителя и продуктивность урока // Вопросы психологии. 1991. № 5.
6. Учителям и родителям - о психологии подростка / Под ред. Г.Г. Аракелова, А.Б. Леонова. М., 1990. Гл. 9. Психологическая диагностика и регуляция функциональных состояний ученика.

Тема 9. Психолого-педагогический анализ урока

1. Аспекты психолого-педагогического анализа урока.

2. Целостный психолого-педагогический анализ.

(В работе по данной теме используйте материалы приложений 3 и 4).

Литература

1. Божович Е.Д., Якиманская И.С. Психолого-педагогические требования к современному уроку // Советская педагогика. 1987. № 9.

2. Махмутов М.И. Современный урок. М., 1985. Гл. IV, § 4.

3. Охитина Л.Т. Психологические основы урока. М., 1977.

4. Рубинштейн С.Л. Психологическая наука и дело воспитания // Проблемы общей психологии. М., 1976. С. 182-185.

Сравнение традиционной и гуманистической парадигмы обучения

Традиционная

Основной упор - на приобретение учеником “правильной” информации, раз и навсегда заданной.

Учение - лишь результат, продукт.

Продвижение вперед ограничено замкнутыми этапами, обусловленными возрастными границами. Жесткая сегрегация по возрасту.

Упор на внешний мир. Внутренний опыт часто воспринимается как не соответствующий школьному обучению.

Пресекаются попытки интуитивного мышления, не поощряется дивергентное мышление.

Преимущественно аналитическое, формально-логическое, “левополушарное” мышление.

“Наклеивание ярлыков”: одаренные, посредственные, с минимальными психическими отклонениями и т.п., в зависимости от формальных показателей.

Основной упор - на теоретическое, абстрактное, “книжное” знание (имеются в виду учебные тексты).

Образование реализуется лишь в определенном возрасте с целью приобретения человеком минимальных умений и подготовки его к определенной социальной роли.

Учитель сообщает знания: “одностороннее движение”.

Гуманистическая

Основной упор - на то, чтобы “научиться учиться”, быть открытым всему новому, развить потребность в знаниях.

Учение - процесс, “путешествие в неведомое”.

Гибкость и интеграция возрастных групп.

Личность не ограничивается в выборе определенного содержания в связи с возрастом.

Внутренний опыт - контекст обучения. Использование фантазии, выдумки, побуждение к выражению чувств.

Интуитивность поощряется, рассматривается в качестве части творческого процесса.

Направленность на равномерное развитие обоих полушарий; сочетание “левополушарного” рационализма и целостного, ассоциативного, интуитивного мышления.

Деление на категории имеет место лишь в перспективном плане (и то в малой степени) и не является средством оценивания личности, влияющим на весь жизненный путь.

Теоретические и абстрактные знания всячески дополняются и обогащаются экспериментально-опытными, полученными как в школе, так и вне школы.

Образование - процесс, осуществляющийся на протяжении всей жизни, связан со школой лишь в относительной степени.

Учитель не только учит, но и учится сам в процессе обучения учащихся.

* Текст взят из книги: Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.А. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М., 1990. С. 12.

Методики изучения педагогического общения

1. Посетите вместе с кем-либо из коллег урок незнакомого вам (и ему) учителя, желательно в другой школе. Независимо друг от друга охарактеризуйте поведение этого учителя на уроке, пользуясь следующей схемой: а) доброжелателен, держится ободряюще - недоброжелателен; б) стимулирует инициативу, допускает выражение собственного мнения, свободное поведение учащихся - авторитарен, третирует учащихся, не терпит возражений, собственных мнений, свободной манеры себя держать, одергивает и все время держит учеников под жестким контролем; в) заинтересован, активен, “выкладывается” - безразличен, “себе на уме”; г) открыт, не боится открыто выражать свои чувства, показывать свои недостатки - думает только о престиже, носит “маску”, старается во что бы то ни стало держаться за свою социальную роль; д) динамичен и гибок в общении, легко схватывает и разрешает возникающие проблемы, “тушит” возможные конфликты - негибок, не видит проблем и не умеет заметить намечающегося конфликта; е) вежлив и приветлив с учащимися, уважает их достоинство, индивидуализирует общение с разными учащимися - общается только “сверху вниз”, одинаков со всеми, не дифференцируя своего общения; ж) может поставить себя на место учащегося, взглянуть на проблему (конфликт) его глазами, создает у говорящего ученика чувство, что его правильно понимают, - все видит только “со своей колокольни”, невнимателен к говорящему, создает у него ощущение, что его не понимают; з) активен, все время находится в общении, держит класс “в тонусе” - пассивен, пускает общение “на самотек”.

Оцените эти стороны поведения учителя по пятибалльной системе. Сравните оценки, выставленные вами и вашим коллегой. В случае расхождения попытайтесь вместе вспомнить, какие отдельные слова, поступки и т.д. привели вас и его к тому или иному мнению.

2. Проанализируйте речь учителя с другой точки зрения: а) сколько раз за урок он хвалил и вообще поощрял учащихся, класс или кого-либо одного? б) сколько раз высказывал недовольство или порицание? в) равномерно ли они распределялись или кому-то доставались “пирог и пышки”, а кому-то “синяки и шишки”? г) сколько раз учитель повторял (точно или переформулируя) высказывания учащегося? д) сколько вопросов было задано классу или отдельным учащимся? е) сколько было отдано приказов и прямых указаний (их можно подсчитать по числу глаголов в повелительном наклонении: “Пойди...”, “Сделай...”) ж) сколько вопросов (по существу урока) было задано учащимися учителю? з) сколько раз учащиеся отвечали по собственной инициативе, а не по требованию учителя? Для простоты начертите табличку и в соответствующих

графах ставьте точки. Прodelайте такой же анализ на уроках того же учителя в других классах (желательно параллельных или с разницей не больше чем в год).

3. А теперь попросите кого-либо из коллег проделать такой же анализ на вашем уроке в определенном классе, на ваших уроках в других классах и на уроках других учителей в вашем классе (по этическим соображениям вам самому не стоит этого делать). Сопоставьте результаты и сравните их с вашими данными.

4. Попросите учащихся вашего класса кратко (одним-двумя абзацами) обрисовать в письменной форме способ поведения и общения в классе различных учителей, не называя их по именам и отчествам (включая и вас). Листочки с такими “характеристиками” (по одному на учителя с просьбой их перетасовать) подписывать не следует, и вообще это задание для учащихся должно быть проверкой их наблюдательности и знания людей. Для них это будет интересной игрой, а для вас - поучительной “информацией к размышлению”. На всех ли “ваших” листочках вы узнаете самого себя? Всех ли знакомых Вам учителей вы узнаете по характеристикам? Вдумайтесь в ваши характеристики и сопоставьте их с результатами упражнений.

* Задания взяты из книги: Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979. С. 39-44.

Рекомендации по психологическому анализу психических процессов

1. Вопросы к психологическому анализу учебной деятельности с учетом аттенционных способностей

Для анализа того, как учитываются аттенционные способности при организации и проведении урока, могут быть использованы следующие вопросы:

1. Как учитель стимулирует интерес к содержанию урока?
2. Как на уроке создается установка быть внимательным?
3. Как раскрыта на уроке практическая значимость излагаемого материала?
4. Как используются внешние особенности наглядного материала для привлечения внимания учащихся (яркость, новизна, структурирование и пр.)?
5. Как организовано изложение материала (яркость, образность, эмоциональность речи, смена интонаций, новизна речевых форм)?
6. Как организована смена видов деятельности на уроке?
7. Как учитываются возрастные особенности внимания школьников?
8. Как формируется цель деятельности на уроке?
9. Как выбирается темп ведения урока?
10. Как организуется активность учащихся на уроке?
11. Как учитываются индивидуальные особенности в уровне развития аттенционных способностей?
12. Как организована деятельность детей, у которых наблюдаются стойкие недостатки внимания?
13. Как учитель использует свои индивидуальные особенности для организации внимания учеников?

2. Рекомендации по психологическому анализу урока с учетом развития перцептивных способностей учащихся

Для анализа того, как учитываются в учебном процессе перцептивные способности, учитель должен ответить на следующие вопросы:

1. Как создается на уроке установка на восприятие?
2. Как контролируется и учитывается точность и полнота формирующихся на уроке образов?
3. Какими приемами привлекается внимание школьников к объектам восприятия?
4. Как учитывается фон восприятия при изложении материала урока?
5. Как использует учитель прошлый опыт ученика при организации его восприятия?

6. Как организуется совместная деятельность школьников при решении перцептивных задач?
7. Как организовано обучение перцептивным действиям?
8. Как учитываются индивидуальные различия в составе и степени сформированности перцептивных действий?
9. Как учитываются возрастные особенности восприятия?
10. Как учитываются закономерности развития восприятия?
11. Как учитываются индивидуальные различия в характере восприятия?
12. Как учитываются процессуальные характеристики восприятия?
13. Как учитываются различные виды восприятия?

3. Рекомендации по психологическому анализу урока с учетом мнемических способностей

Изучая мнемические способности, студенты, анализируя урок, должны ответить на следующие вопросы:

1. Соблюдалась ли на уроке установка на запоминание?
2. Какими приемами привлекалось внимание учеников к тому, что подлежало запоминанию?
3. Имеет ли учитель представление о развитии мнемических способностей отдельных учеников?
4. Как учитываются средние показатели памяти в организации учебной деятельности?
5. Как учитываются индивидуальные показатели памяти в организации учебной деятельности?
6. Как учитываются половые и возрастные особенности в организации учебной деятельности?
7. Как учитывается на уроке наличие нескольких видов памяти (образной, словесно-логической, двигательной, эмоциональной)?
8. Как учитываются эффекты проактивного и ретроактивного торможения?
9. Как организуется материал для заучивания: дозировка по объему, распределение во времени, структурирование материала, языковое оформление?
10. Как организуется повторение?

4. Психологический анализ урока с учетом способности воображения

Проанализировать урок с точки зрения учета данных способностей учителям и студентам-практикантам помогут следующие вопросы:

1. Какие примеры, речевые средства и наглядные пособия, использованные на уроке, способствовали формированию наглядности представлений?
2. Какими способами учитель добивается обобщенности представлений у школьников?

3. Как учитываются индивидуально-психологические особенности представлений и образов отдельных учеников при организации учебной деятельности?

4. Учитывается ли средний уровень развития соответствующих представлений (математических, физических, географических и т.д.) у учащихся данного класса?

5. Как учитываются половые и возрастные особенности представлений и образов при организации учебной деятельности?

6. Как учитывается наличие нескольких видов представлений и образов и несовпадение уровней их развития?

7. Как учитываются особенности пространственных представлений?

8. Как используются аналогии для формирования научных представлений школьников?

9. Используются ли различия в прошлом опыте и знания учеников для достижения максимальной полноты вторичных образов?

10. Какие приемы используют ученики для объективации своих представлений на уроке?

11. Учитываются ли при организации учебной деятельности индивидуальные различия в устойчивости представлений?

12. Как осуществляется учет в скорости формирования вторичных образов у разных школьников?

13. Как учитывались различия в содержании образов?

14. Была ли на уроке создана творческая атмосфера?

5. Рекомендации по психологическому анализу урока с учетом закономерностей мышления учащихся

Анализ урока с точки зрения учета закономерностей мышления учащихся предполагает, что необходимо ответить на следующие вопросы:

1. В какой мере урок подготовлен с точки зрения создания у учеников целей умственной деятельности, соответствующих целям и задачам урока?

2. В какой мере педагог обучает на уроке учащихся приемам целеполагания?

3. В какой мере учащиеся владеют выделением учебной задачи при выполнении того или иного задания?

4. Соответствуют ли управляющие действия учителя по ходу урока закономерностям мыслительной деятельности учеников?

5. Формируются ли в ходе урока мотивы мышления? Какая роль принадлежит формированию собственно познавательных мотивов?

6. Какие средства использует педагог для формирования интереса к изучаемому материалу и процессу мышления?

7. Формируются ли в ходе урока рефлексивные компоненты мыслительной деятельности?

8. В какой мере в ходе урока у учащихся формируются общие приемы мыслительной деятельности?
9. Обучаются ли школьники в ходе урока приемам логической, смысловой обработки материала?
10. Учатся ли школьники оценивать и анализировать работу своих товарищей, свою собственную мыслительную деятельность?
11. Какую информацию (обратную связь) получает педагог о реальном ходе учебного процесса? Как учитывается эта информация в управляющих воздействиях педагога?
12. Происходит ли в процессе объяснения (и ответа учащихся) выделение главного в содержании изучаемого материала?
13. Используется ли на уроке установление связей между изучаемым материалом и личным опытом учащихся?
14. Какие критерии понимания использует учитель для того, чтобы установить, как понят материал?
15. Вызывает ли изучаемый материал эмоциональное отношение учащихся, связывается ли содержание урока с мотивами школьника?
16. В какой мере учитель создает у учащихся готовность к мышлению? Использует ли педагог возможность создания у школьников установок для управления собственной мыслительной деятельностью?
17. Используется ли на уроке коллективная мыслительная деятельность школьников?
18. Ориентируется ли учитель в планировании и построении обучающих воздействий на зону ближайшего развития ученика? Какие формы помощи планирует использовать учитель (для разных групп учащихся)?
19. Соответствует ли уровень требований, предъявляемых к учащимся, реальным возможностям школьников?
20. Каковы различия в мере помощи, оказываемой учителем различным учащимся при выполнении ими учебных заданий?
21. Имеет ли учитель четкие представления об индивидуальных особенностях мышления, уровне обучаемости школьников?
22. Как учитываются индивидуальные показатели мышления школьников при организации учебного процесса?
23. Учитываются ли различия школьников по основным качествам мышления (глубине ума, гибкости, устойчивости, самостоятельности, осознанности)?
24. Учитывает ли педагог индивидуальные различия в скорости, темпе мышления?
25. В какой мере на уроке формируются элементы творческого мышления?
26. Какие формы контроля за мыслительной деятельностью школьников использует педагог?
27. Формируются ли у школьников навыки самоконтроля?

28. Используются ли на уроке элементы проблемного изложения, проблемные задания? Какова степень подготовленности, продуманности этих заданий?

29. Как учитываются умственные способности учащихся в оценочной деятельности педагога?

30. Использует ли учитель на уроке индивидуализированные формы заданий?

31. Какими средствами учитель стимулирует активную мыслительную деятельность учащихся на уроке?

32. Оцените степень активности мышления класса и отдельных учащихся на уроке.

33. Попробуйте оценить (и проверить с помощью беседы с учениками) эффективность урока в плане достижения основных образовательных (усвоение понятий, выработка навыков и т.п.) и развивающих целей урока. В беседе с учеником постарайтесь выяснить, что и в какой степени усвоено им на уроке.

34. Попробуйте выделить на примере мышления отдельного учащегося приемы его мыслительной деятельности и оценить их адекватность.

* Вопросы взяты из книги: Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. В.Д. Шадрикова. М., 1990.

ПЛАН АНАЛИЗА

Психолого-педагогическая цель урока

1. Место и значение данного урока в перспективном плане учителя, проектирующего развитие учащихся в пределах изучения своего учебного предмета (литературы, математики, биологии). Формулировка цели.

2. В какой мере учтены в целевой установке урока конечная задача перспективного плана, психологические задачи изучения раздела и темы, характер изучаемого на уроке материала и результаты, достигнутые в предшествующей работе?

3. В какой мере отдельные средства психолого-педагогического воздействия, методические приемы, используемые на уроке, и весь стиль урока в целом отвечают поставленной психологической цели?

Психологические характеристики урока

1. В какой мере содержание и структура урока отвечают принципам развивающего обучения:

- а) соотношение нагрузки на память учащихся и их мышление;
- б) соотношение воспроизводящей деятельности учащихся и творческой;
- в) соотношение усвоения знаний в готовом виде (со слов учителя, учебника, пособия и т.д.) и в процессе самостоятельного поиска;
- г) какие звенья проблемно-эвристического обучения выполняются учителем и какие - учащимися (кто ставит проблему, кто формулирует ее, кто решает);
- д) соотношение контроля, анализа и оценки деятельности школьников, осуществляемых учителем, и взаимной критической оценки, самоконтроля и самоанализа учащихся;
- е) соотношение побуждения учащихся к деятельности (комментарии, вызывающие положительные чувства в связи с проделанной работой, установки, стимулирующие интерес, волевое усилие к преодолению трудностей и т.д.) и принуждения (напоминание об отметке, резкие замечания, нотации и т.п.);

2. Особенности самоорганизации учителя:

- а) подготовленность учителя к уроку (степень овладения содержанием и структурными компонентами урока, степень осознания психологической цели и внутренней готовности к ее осуществлению);
- б) рабочее самочувствие учителя в начале урока и в процессе его осуществления (собранность,сонастроенность с темой и психологической целью урока, энергичность, настойчивость в осуществлении поставленной цели, оптимистический подход ко всему происходящему на уроке, педагогическая находчивость и др.);

в) педагогический такт учителя (случаи проявления педагогического такта или, напротив, нетактичности).

3. Психологический климат в классе (как поддерживает учитель атмосферу радостного, искреннего общения ребят с ним и друг с другом, деловой контакт или другие отношения).

Организация познавательной деятельности учащихся

1. В какой мере были обеспечены условия для продуктивной работы мышления и воображения:

а) как добивался учитель нужной избирательности, осмысленности, целостности восприятия учениками изучаемых предметов, как помогал им отличать инвариантные признаки от вариативных;

б) какие использовал установки и в какой форме (убеждение, внушение);

в) как добивался учитель сосредоточенности и устойчивости внимания учащихся;

г) какие были использованы формы работы для актуализации в памяти учащихся ранее усвоенных знаний, необходимых для понимания нового материала (индивидуальный опрос, собеседование с классом, упражнения по повторению и др.).

2. Организация деятельности мышления и воображения учащихся в процессе формирования новых знаний и умений:

а) на каком уровне формировались знания учащихся (на уровне конкретно-чувственных представлений, понятий, обобщающих образов, “открытий”, выведения формул и т.д.);

б) на какие психологические закономерности формирования представлений, понятий, уровней понимания, создания новых образов опирался учитель в организации деятельности мышления и воображения школьников;

в) с помощью каких приемов и форм работы добивался учитель активности и самостоятельности мышления учащихся (система вопросов, создание проблемных ситуаций, разные уровни проблемно-эвристического решения задач, использование задач с недостающими и излишними данными, организация поисковой, исследовательской работы на уроке и др.);

г) какого уровня понимания (описательного, сравнительного, объяснительного, обобщающего, оценочного, проблемного) добивался учитель от учащихся и как в связи с этим руководил формированием убеждений и идеалов;

д) какие виды творческих работ были использованы на уроке и как руководил учитель творческим воображением учащихся (объяснение темы и цели работы, условий ее выполнения, обучение отбору и систематизации материала, а также обработке результатов и оформлению работы).

3. Закрепление результатов работы:

а) формирование навыков путем упражнений;

б) предупреждение интерференции и обучение переносу ранее усвоенных навыков на новые условия работы.

Организованность учащихся

1. Анализ уровня умственного развития, отношения к учению и особенностей самоорганизации отдельных учащихся (в возможных пределах).

2. Какие группы учащихся по уровню обучаемости выделяет учитель и как сочетает фронтальную работу в классе с групповыми и индивидуальными формами учебных занятий?

Учет возрастных и индивидуально-типологических особенностей учащихся

Как учитываются учителем возрастные особенности учащихся во всех звеньях подготовки к уроку и его осуществления: в определении цели и стиля урока, в организации познавательной деятельности учащихся и при дифференцированном подходе к ним в процессе обучения

* Текст взят из книги: Охитина Л.Т. Психологические основы урока. М., 1977. С. 84-87.

Психолого-педагогические основы урока

Составитель: **Батракова** Светлана Николаевна

Редактор, корректор В.Н. Чулкова
Компьютерная верстка И.Н. Ивановой

Подписано в печать 18.11.2002 г. Формат 60х84/16.
Бумага тип. Усл. печ. л. 1,4. Уч.-изд. л. 1,0.
Тираж 100 экз. Заказ .

Оригинал-макет подготовлен
в редакционно-издательском отделе ЯрГУ.

Отпечатано на ризографе.

Ярославский государственный университет.
150000 Ярославль, ул. Советская, 14.