

Эта часть работы выложена в ознакомительных целях. Если вы хотите получить работу полностью, то приобретите ее воспользовавшись формой заказа на странице с готовой работой:

<https://stuservis.ru/diplomnaya-rabota/319678>

**Тип работы:** Дипломная работа

**Предмет:** Логопедия

ВВЕДЕНИЕ 3

ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ 6

1.1. Понятие педагогических способностей по данным научной литературы 6

1.2. Функционально-генетический подход к рассмотрению исследований способностей. 8

РЕЗЮМЕ ПО 1-ОЙ ГЛАВЕ 11

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ 13

2.1. Основа профессионализма учителя-логопеда 13

2.2 Понятие «Педагогическая ситуация» её формирование в профессиональной деятельности учителя педагога 15

ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АКПЕКТЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ. 17

3.1. Экспериментальное исследование генетических способностей как профессионально значимого личностного качества учителя – логопеда 17

3.2. Результаты эмпирического исследования и их интерпретация. 25

3.3 Технология по повышению уровня развития способностей у логопедов 32

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 38

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ 41

1.1. Понятие педагогических способностей по данным научной литературы

Педагогическими способностями называют совокупность индивидуально-психологических особенностей личности учителя, отвечающих требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью. Отличие педагогических способностей от педагогических умений заключается в том, что педагогические способности — это особенности личности, а педагогические умения — это отдельные акты педагогической деятельности, осуществляемые человеком на высоком уровне. Отечественные исследователи педагогических способностей на основе положений СЛ. Рубинштейна, Б.М. Теплова в 60-е гг. прошлого века выделили целый набор педагогических способностей. Круг педагогических способностей очень велик. Он охватывает всю структуру педагогической деятельности. Психологи и педагоги, исследовавшие профессиограмму учителя, выделяют различные способности учителя [8].

Так, Н.Д. Левитов выделяет в качестве основных педагогических способностей следующие [2]:

- способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме;
- способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности;
- самостоятельный и творческий склад мышления;
- находчивость или быструю и точную ориентировку;
- организаторские способности, необходимые как для обеспечения работы самого учителя, так и для создания хорошего учебно-педагогического коллектива.

Развивая и детализируя содержание этих пяти основных способностей, Ф.Н. Гоноболин называет уже двенадцать способностей, объединив которые, получим такие их группы [4].

I группа - Дидактическая группа (способности к передаче знаний в краткой и интересной форме).

Способность делать учебный материал доступным учащимся и способность связывать учебный материал с жизнью.

II группа. Рефлексивно-гностическая группа: понимание учителем ученика, интерес к детям, творчество в работе, наблюдательность по отношению к детям.

III группа. Интерактивно-коммуникативная группа способностей (связана с волевым воздействием и

коммуникативностью педагога): педагогически волевое влияние на детей, педагогическая требовательность, педагогический такт, способность организовать детский коллектив.

IV группа способностей связана с речевыми особенностями педагога, содержательность, яркость, образность и убедительность речи учителя.

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В.А. Крутецким [11]:

- дидактические способности — способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль;
- академические способности — способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т. д.);
- перцептивные способности — способность проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний;
- речевые способности — способность ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики;
- организаторские способности — это, во-первых, способность организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способность правильно организовать свою собственную работу;
- авторитарные способности — способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета;
- коммуникативные способности — способность к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта;
- педагогическое воображение (или прогностические способности) — это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащегося, связанного с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника;
- способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности; имеет особое значение для работы учителя.

В настоящее время концепция педагогических способностей, развиваемая Н.В. Кузьминой, представляет собой наиболее полную системную трактовку. В этой концепции все педагогические способности соотнесены с основными аспектами (сторонами) педагогической системы.

В трактовке Н.В. Кузьминой педагогическая система включает пять структурных элементов [8]:

- цели;
- содержание образования (учебная информация);
- средства педагогической коммуникации;
- учащиеся;
- педагоги.

Кроме того, рассматриваются и функциональные компоненты - устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся и тем самым обуславливающие движение, развитие, совершенствование педагогической системы и вследствие этого их устойчивость, жизнестойкость, выживаемость.

Выделяются пять основных функциональных компонентов [3]:

- гностический;
- проектировочный;
- конструктивный;
- коммуникативный;
- организаторский.

Эти же элементы являются элементами индивидуальной педагогической деятельности.

Н.В. Кузьмина рассматривает совокупность способностей педагога в качестве важнейшего фактора развития и формирования способностей учащихся. В связи с этим в структуре педагогических способностей ею выделяются два ряда признаков:

Специфическая чувствительность педагога как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности, в которой учащийся выступает в роли субъекта-объекта

педагогического воздействия.

Специфическая чувствительность педагога к учащемуся как субъекту общения, познания и труда, поскольку главными средствами воспитания являются виды деятельности формирующейся личности (т. е. самого учащегося) и способы их организации в целях получения искомого конечного результата. Первый уровень составляют перцептивно-рефлексивные способности, обращенные к объекту-субъекту педагогического воздействия, т. е. к учащемуся, в связи с самим собой (педагогом). Они обуславливают интенсивность формирования сенсорного фонда личности педагога.

Перцептивно-рефлексивные педагогические способности, в свою очередь, по мнению Н.В. Кузьминой, включают три вида чувствительности [8]:

- чувство объекта;
- чувство меры или такта;
- чувство причастности.

Уровень сформированности перцептивно-рефлексивных педагогических способностей обеспечивает формирование педагогической интуиции, которая, в свою очередь, может быть как «хорошей», т. е. помогающей продуктивно решать педагогические задачи, так и «плохой», т.е. подсказывающей неверные решения.

Второй уровень составляют проектировочные педагогические способности, обращенные к способам воздействия на объект-субъект учащегося, в целях формирования у него потребности в саморазвитии, самоутверждении, в гражданственном и профессиональном становлении.

Проектировочные педагогические способности состоят в особой чувствительности к способам создания продуктивных технологий учебно-воспитательного воздействия на учащихся в целях формирования у них искомого качества, т. е. достижения искомого конечного результата.

Многочисленные психолого-педагогические исследования, проведенные Н.В. Кузьминой, показали, что саморазвитие педагогов обеспечивается достаточно высоким уровнем сформированности у них таких общих способностей, как [8]:

- гностические;
- проектировочные;
- конструктивные;
- коммуникативные;
- организаторские

Гностические способности обеспечивают накопление информации учителя о своих учениках, о самом себе.

Проектировочные педагогические способности состоят в особой чувствительности педагогов к конструированию «педагогического лабиринта», т. е. того педагогического маршрута, по которому нужно вести учащегося от незнания к знанию, чтобы ему было не просто интересно, но и полезно, экономно и глубоко, трудно и легко, напряженно и «творчески».

Конструктивные педагогические способности состоят в особой чувствительности к тому, как построить предстоящее занятие, встречу, урок во времени и пространстве, чтобы продвинуться на пути к искомому конечному результату: с чего начать, какую систему заданий-задач предложить, как организовать их выполнение, как провести оценивание.

Коммуникативные педагогические способности проявляются в специфической чувствительности педагога к способам установления с учащимися и развития педагогически целесообразных взаимоотношений на основе завоевания у них авторитета и доверия и обеспечиваются [13]:

- способностью к идентификации, т. е. отождествлению себя с учащимися;
- чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся (их интересам, склонностям, способностям);

□ хорошей интуицией, которая является важной характеристикой творческого мышления, проявляемой в антиципации, т. е. в предвосхищении искомого педагогического результата, уже при выборе стратегий воздействия;

□ суггестивными свойствами личности или способностью к внушению.

Организаторские педагогические способности проявляются в избирательной чувствительности к способам организации учащихся в группе, в освоении ими учебного материала, самоорганизации обучающихся, в самоорганизации собственной деятельности педагога.

Существенный вывод исследователей школы Н. В. Кузьминой, что педагогические способности предполагают высокий уровень развития общих способностей (наблюдательности, мышления, воображения) и что

другие специальные способности, например по-этические, писательские, артистические, включаются в сферу педагогической деятельности лишь при наличии педагогической направленности и педагогических способностей в условиях их дальнейшего развития.

## 1.2. Функционально-генетический подход к рассмотрению исследований способностей

Особенностью этого подхода является рассмотрение структуры способностей с позиции функции и функциональной системы, а возникновения (генезиса) способностей - с точки зрения генетической теории. Сторонниками данного подхода являются Е.П. Ильин и В.Д. Шадриков [17].

Способности отражают различия между людьми в проявлении ряда функций, таких как восприятие, внимание, память, интеллект и движение. Каждая из них характеризуется определенными свойствами (качественными аспектами). Например, внимание характеризуется такими признаками, как интенсивность, устойчивость и переключение, а движение - такими признаками, как сила, скорость и точность. Поэтому точнее будет сказать, что компетентность - это не просто разница в проявлении той или иной функции, а скорее разница в степени проявления этого свойства у разных людей.

Степень проявления каждого качественного аспекта определяется гандикапом, и чем больше вклад в проявление функции, тем более выражена способность [19].

Поэтому разница между людьми заключается не в том, есть или нет у них функция (каждый здоровый человек имеет все функции), не в том, есть или нет у них данная особенность функции (плохая или хорошая, каждый может сосредоточить внимание или приложить силу и т.д.), а в уровне проявления особенности у каждого человека обусловлен тем, что разные люди имеют разный уровень проявления этой функции. Поэтому, с точки зрения дифференциальной психофизиологии, нельзя сказать, что функция сама по себе является способностью (хотя общая психология считает именно так) [19].

Способность, таким образом, понимается как яркое проявление характеристик данной психофизиологической функции, т.е. такое, которое обеспечивает качественные особенности ее проявления.

Строго говоря, нет людей без компетентности, но есть люди со слабыми проявлениями компетентности. О таких людях при качественной (сравнительной) оценке говорят «неспособные», то есть не имеющие возможность достичь высоких результатов в чем-либо. Следует отметить, что компетентность усиливает выраженность качественных аспектов функции (черты), а не заменяет их.

В.Д. Шадриков рассматривает компетентность как индивидуальные качества (качества психических процессов и двигательных навыков), содержащиеся в системе деятельности. При таком понимании роль компетенции играют психические функции в определенных качественных выражениях. В то же время Шадриков подчеркивает, что под компетентностью он понимает функционирование всей функциональной системы. В связи с этим он предполагает, что компетентность - это характеристика продуктивности функциональной системы, осуществляющей определенные психические процессы (например, восприятие, память, мышление). Он распространяет это определение на двигательные (психомоторные) способности [18].

В.Д. Шадриков под способностью понимает характеристики элементов, образующих функциональную систему и влияющих на эффективность ее функционирования. При этом он говорит о нейронах и нейронных цепях как о специальном вопросе и относит типологические характеристики свойств нервной системы и отношений между полушариями мозга к общему вопросу. По его мнению, и то и другое - свойства, первое - функциональные системы психических процессов, второе - компоненты этих систем. Компетентность, таким образом, является качеством системы [18].

Основное положение В.Д. Шадрикова касается привязки способностей к функциональным системам, каждая из которых формируется для реализации определенной функции. Поэтому он считает целесообразным соотносить способности с психическими функциями. Первая конфигурация, по его мнению, ограничена психическими процессами и психомоторикой [18].

Характерной чертой функционально-генетического подхода к способностям является признание генетической обусловленности или врожденной природы способностей. Эта идея была высказана Платоном, Ф. Гальтоном и другими. Концепцию врожденной и наследственной обусловленности способностей разделяли многие русские мыслители и философы [13].

После выделения психологии в самостоятельную науку вопрос о врожденной природе способностей (и талантов) обсуждался с немалым энтузиазмом, об этом писали В.Штерн, Е.Мейман, А.Ф.Лазурский [14].

Однако впоследствии эта точка зрения была практически запрещена в России [13].

В последние годы в отечественном научном сообществе стали появляться работы, в которых авторы вновь заговорили о врожденных способностях.

Так, физиолог В.С. Фарфель, занимавшийся проблемой двигательных навыков и умений, считал, что под последними следует понимать индивидуальные особенности, непосредственно обусловленные наследственностью. О врожденности общих элементарных способностей писал К.К. Платонов, В.Д. Шадриков считал, что дети рождаются с определенными способностями [13], а В.С. Фарфель полагал, что дети рождаются с определенными способностями [14].

Генетик Д.К. Беляев указывает, что признание генетической основы должно относиться ко всем способностям [13]. По мнению Г. Айзенка, интеллект является врожденным (в качестве критериев интеллекта он использует скорость мыслительных процессов и решение интеллектуальных задач), но также может быть развит до определенной степени. Он также может быть развит до определенной степени. Г. Айзенк приводит ряд примеров, демонстрирующих ограниченное влияние окружающей среды на развитие интеллектуальных способностей. Коэффициент интеллекта (IQ) взрослых, которые были усыновлены вскоре после рождения и никогда не имели контакта со своими биологическими родителями, сравнивался с коэффициентом интеллекта как биологических, так и приемных родителей. Результаты показали, что интеллект усыновленных детей соответствовал интеллекту их биологических родителей, а не приемных родителей [1].

Аналогичные результаты были получены в исследовании, проведенном в детском доме, куда детей помещали сразу после рождения. Хотя условия содержания всех приемных детей были одинаковыми, их интеллектуальные способности различались так же, как и у приемных детей.

Решение вопроса о том, являются ли способности генетически обусловленными, во многом зависит от того, есть ли доказательства, частично подтверждающие эту точку зрения. Такие доказательства возможны благодаря близнецовому методу, т.е. сравнению выраженности различных психических процессов у монозиготных и дизиготных близнецов, а также у двойняшек (однойцевых близнецов и детей одних родителей, не являющихся близнецами). Генетическая основа сильна в первом случае, слаба во втором и очень слаба в первом.

Таким образом, если выраженность какой-либо функции одинакова у однойцевых близнецов (что понимается под корреляцией), это означает, что функция генетически обусловлена, что было подтверждено во многих исследованиях.

Р. Николс изучил данные 211 близнецовых исследований когнитивных способностей, проведенных разными авторами. Он обнаружил четкую роль генетических факторов в развитии различных когнитивных способностей, хотя и не исключил влияния факторов окружающей среды [10].

Генетическая обусловленность психомоторных способностей также была показана с помощью близнецового метода. Например, результаты теста Тяппина были более сходными у монозиготных близнецов (И. Фришизен-Кёлер). По данным И. Ильина, волевой компонент выносливости также высоко коррелирует в близнецовых парах [10].

1. Альтхауз Д., Дум Э. «Цвет, форма, количество». - М.: Просвещение 1984 г. стр. 11-16, 40.
2. Богомолова А.И. Нарушение произношения у детей: пособие для логопедов / А.И. Богомолова. □ 2-е изд., перераб. □ М.: Просвещение, 1979.
3. Волкова Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. Вузов/Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
4. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: сб. методических рекомендаций / сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Лопатина, Н.В. Нищева, Н.В. Серебрякова [и др.]. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000. - 240 с.
5. Ермакова И.И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков: кн. для логопеда / И.И. Ермакова. - 2-е изд., перераб. - М.: Просвещение: АО «Учеб. лит.», 1996. - 143 с.
6. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у детей: учебно.-метод. пособие / Н.С. Жукова. - М.: Соц.- полит. журн., 1994. - 96 с.
7. Зубарева Т.Г., Петелина Н.Г. О создании и перспективах развития центра психолого-медико-социального сопровождения в Курской области // Состояние и перспективы комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в регионе: Материалы конференции. Курск, 2005. В 2 ч. Ч. 1.
8. Ильин Е.П. Одарённость, способности: качества-синонимы или разные понятия? // Теория и практика физической культуры. - 1981. - № 9. - С. 48 - 51.

9. Ильин Е.П. Проблема способностей: два подхода к её решению // Психологический журнал. – 1987. – № 2. – С. 37 – 47.
10. Л.Г.Парамонова Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург: Лениздат: Союз, 2001
11. Логопедия: учеб. для студ-ов дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманитар. издат. центр «ВЛАДОС», 2004. – 704 с.
12. Петелина Н.Г. Учет социально-обусловленных личностных особенностей учителя-логопеда в профессиональном консультировании // Теория и практика современного психологического консультирования / Сб. науч. трудов по мат. науч.-практ. конференции с международным участием. Курск, 2006. В 2 ч. Ч. 1.
13. Петелина Н.Г. Личностно-профессиональное развитие учителя-логопеда как основной компонент его профессиональной компетентности // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы / Сб. науч. статей и мат. Всероссийской науч.-практ. конференции. Коломна, 2006.
14. Петелина Н.Г. Актуальность проблемы личностно-профессионального развития учителя-логопеда // Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми сучасних наук: теорія та практика-2006». Т. 6. Дніпропетровськ, 2006.
15. Петелина Н.Г. Мастерство учителя-логопеда: содержание, формы, этапы и методы формирования: Учеб.-метод. пособие. Курск, 2006.
16. Петелина Н.Г. Личностно-профессиональное развитие специалистов: управленческий аспект // Вестник Государственного университета управления. Сер. Социология и управление персоналом. М., 2006. № 7 (23). С. 96-98.
17. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов. – М.: Школьная пресса, 2000. С. 86.
18. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Изд-во «Наука», 1982. – 185 с.
19. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способностей человека. – М., 1996.

*Эта часть работы выложена в ознакомительных целях. Если вы хотите получить работу полностью, то приобретите ее воспользовавшись формой заказа на странице с готовой работой:*

<https://stuservis.ru/diplomnaya-rabota/319678>