МИНИСТЕРСТВО СПОРТА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

«ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ»

КОЛЛЕДЖ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ «ВГИФК»

Холодов О.М., Корякина Е.А., Переславцев А.В., Орлов С.В.

Педагогика

Учебное пособие
(курс лекций)

2020

Рецензенты:
Доцент кафедрывоенно-политической работыВУНЦ ВВС «ВВА»(г. Воронеж)к.пс.н., доцентКарабановА.А.
Старший преподаватель кафедры физической подготовки ФГКВОУ ВПО ВУНЦ ВВС «ВВА», Воронеж, к.п.н., профессор Падин О.К.

Авторы: Холодов О.М., к.п.н., доцент
Корякина Е.А., доцент;
Переславцев А.В., доцент;
Орлов С.В., к.п.н., доцент.

Холодов О.М., Корякина Е.А., Переславцев А.В., Орлов С.В. Педагогика: Учебное пособие. – Воронеж: Научная книга, 2020. – 181 с.

Материалы учебного пособия соответствуют структуре дисциплины «Педагогика» изучаемой студентами колледжа института по направлениям: 49.02.01 «Физическая культура»; 49.02.02 «Адаптивная физическая культура.В учебном пособии рассматриваются основные вопросы педагогической науки, что расширяет возможности свободы выбора студентами вариантов формирования профессионализма в ходе педагогической самоподготовки.

Учебное пособие может быть использовано студентами колледжа для самостоятельного изучения дисциплины всех форм обучения.

Воронежский государственный институт физической культуры, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение……..... 4

Раздел 1. Общие основы педагогики…… 5

Тема 1.1 Становление и развитие педагогической науки и практики…… 5

Тема 1.2 Целостный педагогический процесс: компоненты и этапы организации……. 19

Тема 1.3 Образование как общественное явление……. 25

Раздел 2. Теоретические основы процесса обучения……. 33

Тема 2.1 Обучение как часть педагогического процесса…. 33

Тема 2.2 Формы, методы и средства обучения…….. 58

Тема 2.3 Оценка и контроль педагогического процесса и его результатов…… 73

Раздел 3. Теоретические основы процесса воспитания…… 112

Тема 3.1 Воспитание как часть педагогического процесса.. 112

Тема 3.2 Воспитание базовой культуры личности обучающегося в педагогическом процессе……. 121

Тема 3.3 Методы воспитания и условия оптимального выбора……. 135

Тема 3.4 Формы и средства воспитания…… 145

Тема 3.5 Психолог-педагогические основы управленческой деятельности…… 172

Перечень вопросов к экзамену……..…….……. 180

ВВЕДЕНИЕ

Педагогика – многозначный термин, обозначающий, по крайней мере:

1) различные идеи, представления, взгляды (религиозные, общественные, народные) на стратегию (цели), содержание и тактику (технологию) воспитания, обучения, образования;

2) область научных исследований, связанных с воспитанием, обучением, образованием;

3) специальность, квалификацию, практическую деятельность по воспитанию, обучению, образованию;

4) учебный предмет в составе среднего и высшего профессионального и послевузовского педагогического образования;

5) искусство, виртуозность, мастерство, маневры и тонкости воспитания.

В данном учебном пособие речь идет о педагогической науке.

Целью освоения дисциплины «Педагогика» является формирование у будущих выпускников колледжа общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которые обеспечивают понимание смыслов, ценности профессионально-педагогического знания, позволяющего осуществлять профессиональную деятельность с целью развития современного образовательного процесса. Главная идея учебного пособия – раскрыть и обобщить современные подходы к педагогике, выявить ее теоретико-методологические основы.

Цель данного пособия – побудить студентов, осваивающих программу среднего профессионального образования, к осмыслению, анализу ряда теоретических, фундаментальных проблем профессионального образования и профессиональной педагогики как его методологической основы. В пособии обобщен огромный опыт теоретической и практической работы ученых, педагогов-практиков в области образования и методологии профессиональной педагогики. Имеющиеся в настоящее время немногочисленные учебники и учебные пособия по профессиональной педагогике не отражают в полной мере сложность взаимодействия профессионального образования и профессиональной педагогики, понятийный аппарат неоднозначен и противоречив. Учебное пособие является научным обобщением проблем современного состояния профессиональной педагогики.

Все это позволит будущим специалистам овладеть педагогики профессионального труда. В учебном процессе рекомендуется использовать правовые информационно-справочные системы (Консультант Плюс, Гарант).

Раздел 1. Общие основы педагогики

Тема 1.1 Становление и развитие педагогической науки и практики

Вопрос 1. Объект, предмет, функции и законы педагогической науки

Педагогика– это наука, изучающая закономерности передачи социального опыта старшим поколением и активного его усвоения младшим.

Объектом педагогикивыступают явления действительности, которые обуславливают развитие и становление человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества и воспитателя. Например, таким явлением действительности является образование – целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства.

Предметом педагогикиявляется сознательно и целенаправленно организуемый педагогический процесс. Педагогическая наука исследует сущность, закономерности, принципы, тенденции и перспективы развития педагогического процесса, разрабатывает теорию и технологии его организации, совершенствует содержание и создает новые организационные формы, методы и приемы педагогической деятельности воспитателей и воспитанников.

Исходя из такого определения объекта и предмета, можно сделать вывод, что педагогика – это наука о воспитании, обучении и образовании детей и взрослых.

Цель педагогической науки – выявить закономерности и найти наиболее оптимальные методы становления человека, его воспитания, обучения и образования.

Функции педагогической науки. Прежде всего, это:

1. Теоретическая функция, реализующаяся на 3 уровнях:
- описательном, объяснительном;
- диагностическом;
- прогностическом.
2. Технологическая функция, реализующаяся на 3 уровнях:
- проективном;
- преобразовательном;
- рефлексивном.

Задачи педагогики:

1. Вскрытие закономерностей в областях воспитания, образования, обучения, управления образовательными системами.
2. Изучение и обобщение практики и опыта педагогической деятельности.
3. Прогнозирование образования - педагогическая футурология.
4. Внедрение результатов исследования в практику.

Вопросы, стоящие перед педагогикой как наукой:

1. Вопрос о целеполагании. Зачем, для чего учить, воспитывать?

2. Вопрос о содержании воспитания обучения. Чему учить, воспитывать?

3. Методы и технологии работы учителя. Как учить, воспитывать?

Основные педагогические понятия принято называть педагогическими категориями. Рассмотрим некоторые из них.

Смирнов С.А. определяет воспитание как процесс целенаправленного влияния, целью которого выступает накопление ребёнком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирование у него принимаемой обществом системы ценностей. Воспитание – это исторически определённый способ социокультурного воспроизводства человека, представляющего собой единство педагогической деятельности и собственной активности воспитуемого.

Обучение – это специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, способов познавательной деятельности, развитие умственных способностей и познавательных интересов.

Образование(по Бабанскому Ю.К.) – это процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний, умений, навыков и формирование на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развитие ее творческих сил и способностей.

Формирование – процесс становления человека как социального существа под воздействием всех факторов: экономических, идеологических, социальных, психологических и т.д. (воспитание - не единственный фактор формирования личности).

Развитие – реализация имманентных, внутренне присущих задатков, свойств человека.

Социализация – развитие и самореализация человека на протяжении всей своей жизни в процессе усвоения и воспроизведения культуры общества.

Педагогическая деятельность – это профессиональная активность педагога, в которой с помощью различных средств воздействия на учащихся и взаимодействия с ними решаются задачи обучения, воспитания, образования (А. Маркова).

Педагогическое взаимодействие – это преднамеренные контакты, общение педагога с ребенком, целью которых являются изменения в поведении, деятельности и отношениях ребенка.

Педагогическая отрасль человеческих знаний не развивается отдельно от других наук о человеке. История науки свидетельствует о том, что педагогическая мысль первоначально развивалась в русле общефилософских знаний. Идеи образования и воспитания отражались в религиозных догматах, законодательных уложениях, литературных произведениях прошлого. По мере расширения научных знаний наступил период дифференцирования наук, оформление педагогики в самостоятельную отрасль. Затем –внутринаучная дифференциация, и оформление множества самостоятельных педагогических наук, образование их систем. Затем, как свидетельствует науковедение, наступает период межнаучного синтеза. И действительно, самые интересные открытия происходят на стыке наук. Педагогика постоянно развивается, идет накопление знаний, опыта, поэтому мы говорим о системе педагогических наук.

Современная педагогическая система наук о воспитании:

1. Фундамент – философия и история образования.
2. Общая педагогика:
   - теоретические основы;
   - дидактика;
   - теория воспитания;
   - школоведение;
3. Возрастная педагогика:
   - дошкольная;
   - школьная;
   - профессионально-техническая;
   - педагогика высшей школы;
4. Социальная педагогика:
   - семейная педагогика;
   - перевоспитание правонарушителей (исправительно-трудовая);
   - музейная педагогика;
   - театральная педагогика и т.д.
5. Специальная педагогика:
   - сурдопедагогика;
   - тифлопедагогика;
   - олигофренопедагогика.
6. Методика преподавания предмета.
7. Производственная педагогика (повышение квалификации, переквалификация).
8. Военная педагогика.
9. Педагогика третьего возраста.

Межнаучные связи педагогики:

1. С психологией: общий объект изучения – это процессы развития и формирования личности. Психология изучает законы развития психики человека, а педагогика разрабатывает законы управления развитием личности,

организацией ее деятельности в этом контексте. Мостом между двумя науками выступили педагогическая и возрастная психология, психология управления педагогическими системами.

2. Будучи наукой о жизнедеятельности целостного организма, физиология связана с педагогикой. Особенно важны для понимания механизмы управления физическим и психическим развитием, обусловленные высшей нервной деятельностью.

3. Многообразны связи с социологией. Результаты социологических исследований помогают оценивать педагогические явления (например, в числе отсеивающихся школьников, т.е. недобирающих образование, оказываются чаще представители мужского пола).

4. В философии наука о воспитании находит прежде всего опорные методологические положения.

5. История, география, литература, человек, сфера его обитания - все интересует педагогику.

6. Связи с кибернетикой, компьютеризация педагогики (эффективное управление, обучающие программы).

7. С медициной (например, лечебная педагогика - наука об обучении и воспитании хворающих школьников).

Педагогика является важнейшей в системе наук, связанных с развитием и становлением человека как личности. Ибо такое становление практически невозможно без воспитания как целенаправленного процесса взаимодействия с ребёнком, передачи ему социального опыта. Опираясь на достижения всех наук о человеке, педагогика изучает и разрабатывает наиболее оптимальные пути становления человека, его воспитания и образования.

Вопрос 2. Анализ педагогических фактов и явлений становления и развития педагогической науки. Ведущие педагогические идеи

Любой прогресс общественного развития связан с передачей культурно-исторического опыта от поколения к поколению. Вполне естественно, что, делая открытия в познании мира (гуманитарные, технические, естественно-научные), люди стремились передать эти знания потомкам.

Пока сумма знаний об окружающем мире была небольшой (на ранних этапах развития человеческого общества) и сводилась скорее к опыту приспособления к окружающей действительности, а не к ее познанию, вопрос о способах передачи этих знаний не требовал от людей специального осмысления. Но на более поздних этапах культурного развития, с появлением основ не только эмпирического, но и теоретического научного познания, великие мыслители стали обращаться к анализу путей эффективности процесса передачи накопленных знаний. Так появились первые педагогические теории и практические модели обучения и воспитания.

Родоначальником педагогики Древней Греции считается *Сократ*(V-IV вв. до н.э.) – один из крупнейших философов своего времени. Он имел много учеников, которых обучал ведению диалога, полемике, логическому мышлению. Сократ был противником догматизма, считал, что все надо подвергать критическому анализу, т.е. думать и рассуждать, ничего не принимая на веру, во всем сомневаться.

Ученики Сократа, в первую очередь Платон и Ксенофонт, записали мысли своего великого учителя. Благодаря этим текстам мы получили представление о педагогических приемах Сократа. Один из основных таких приемов заключался в том, что Сократ заставлял ученика развивать последовательно спорное положение и приводил его к осознанию абсурдности этого начального утверждения. Затем Сократ направлял ученика на правильный путь и помогал сформулировать выводы. Этот прием поиска истины и обучения получил название «метод сократической беседы»; в основе этого метода – вопросно-ответная система обучения, суть которой в обучении мыслить логически.

Ближайшим учеником Сократа был *Платон.* Будучи философом, он внес большой вклад и в педагогику, написав множество сочинений в форме диалогов и основав в Афинах собственную школу. Эта школа получила название Платоновской академии и сыграла значительную роль в развитии античного идеализма, способствовала развитию математики и астрономии.

В основе педагогической теории Платона лежит идея о том, что восторг и познание – единое целое, и обучение должно быть связано с положительными эмоциями (само слово «школа» в переводе с греческого означает «досуг», а досуг всегда связан с чем-то приятным).

Продолжателем педагогического наследия Платона стал его ученик, а затем и*соратник Аристотель*(III в. до н.э.). Написав трактаты по философии, физике, биологии, этике, политике, истории, искусству, Аристотель охватил почти все доступные для его времени отрасли знаний. В его школе речь шла прежде всего об общей культуре человека. Он внес свой вклад в педагогику, впервые сформулировав такие основные требования к образованию, как необходимость учета возрастной периодизации; рассмотрение воспитания как средства укрепления государства; обязательность государственного характера образования, где граждане должны получать одинаковое воспитание; рассмотрение семейного и общественного воспитания как целостного процесса образования.

Аристотель считал, что важнейшей задачей образования является воспитание интереса и любви к природе, потребности осмысливать отношения человека в ней. Большое внимание Аристотель уделял нравственному воспитанию, считал, что «из привычки так или иначе сквернословить развивается склонность к совершению дурных поступков». В целом он рассматривал воспитание как единство физического, нравственного и умственного, причем, по

его мнению, физическое воспитание должно предшествовать интеллектуальному.

Примерно в то же время (IV-I вв. до н.э.) в *Древней Спарте* сформировалась другая воспитательная модель, где культивировались выносливость, беспрекословное послушание и умение побеждать. Основные признаки этой воспитательной системы (жестокость и суровость воспитания, множественные лишения и наказания воспитанников, их раннее отлучение от семьи) позволили использовать название «спартанское воспитание» как нарицательное для обозначения строгого воспитания в суровых условиях. В наше время существуют школы (особенно в Великобритании), где используются основные принципы спартанского воспитания: умение обходиться только самым необходимым, развивать выносливость, послушание и стремление побеждать.

Таким образом, можно утверждать, что основы педагогической теории и практики обучения были заложены уже в V-I вв. до н.э. Многие положения великих мыслителей того времени находят свое место и в современных педагогических концепциях.

Педагогика *Средневековья*(XIV-XVI вв.) характеризуется двумя основными признаками: во-первых, не создавались отдельные самостоятельные педагогические теории, а использовались компоненты философских систем для построения реального образовательного процесса. Во-вторых, педагогические воззрения находились под сильным влиянием религии, и все взгляды на воспитание развивались исключительно в пределах религиозной идеологии.

Схоластика, догматизм, механическое заучивание, обучение не народном, а на латинском языке – эти и другие признаки обучения отражают общую социальную обстановку «мрачного Средневековья» с его нетерпимостью ко всему, что выходило за рамки религиозных канонов. Такая поляризация не могла не привести к активизации гуманистических тенденций. И в противовес схоластическому воспитанию средних веков возникли прогрессивные идеи мыслителей эпохи Возрождения (Т. Мор, Т. Кампанелла, Ф. Рабле и др.), которые призывали использовать культурное наследие античного мира и достижения естественнонаучных областей, сделать образование светским, а не религиозным.

В эпоху перехода от Средневековья к Новому времени огромный вклад в развитие педагогики внес великий чешский гуманист, философ, историк, выдающийся общественный деятель *Ян Амос Каменский* (1592-1670). С научными трудами этого ученого связывают возникновение в педагогике целостной теории обучения и воспитания.

Дидактику он трактовал и как теорию обучения, и как теорию воспитания. Коменский создал целостную педагогическую систему.

Он разработал систему дошкольного и школьного обучения, говорил о необходимости высших школ для молодежи и «школ зрелого возраста и старости».

Основные положения своей педагогической теории Коменский изложил в фундаментальной работе «Великая дидактика», над которой он трудился более десяти лет.

Метод обучения, который предлагал Коменский, в отличие от схоластической школы, должен был не отвращать детей от занятий, а возбуждать в них радость, превращая процесс познания в приятное занятие, позволяя пройти путь к вершинам наук без скуки, окрика и побоев. Школа, по Коменскому, – дом радости. Его дидактика построена на принципе целесообразности и природосообразности. Его девиз: никакого насилия над человеком!

Он был убежден, что продвигаться в обучении будет легче, если каждый посвятит себя тому виду занятий, к которому его предназначила природа. Коменский твердо верил в огромные творческие силы и способности человека, которые могут и должны быть развиты в процессе обучения и воспитания.

Он также выдвинул очень важную и актуальную до сих пор идею о том, что необходимо сообщать ученикам не отдельные, разрозненные сведения, а систему знаний, которые могли бы «связно удержаться в памяти» и «сделать учащегося универсально образованным человеком». Широко известны слова Коменского: «Человек, обученный основательно, есть дерево, имеющее свой корень, питающее себя собственным соком и поэтому постоянно растущее, приносящее плоды».

Анализируя существующий тогда педагогический процесс, Коменский выступал за разгрузку учащихся, призывая при этом бороться не с количеством наук, а с методами их освоения. Он считал, что «все, имеющее между собой связь, должно быть преподаваемо одновременно, параллельно друг с другом».

Он первый ввел принцип наглядного обучения, издал иллюстрированный учебник «Мир чувственных вещей в картинках». Признавая три источника познания (чувства, разум, веру), Коменский главную роль отводил чувствам, при этом рассматривая обучение и воспитание в неразрывном единстве.

Коменский оказал огромное влияние на развитие мировой педагогической теории и практики. Многие его дидактические принципы лежат в основе современных теорий обучения. Уже при жизни он приобрел известность как автор лучших учебников, по которым учились многие поколения в различных странах мира.

Дальнейшее развитие педагогической науки связано с трудами целого ряда просветителей и педагогов-демократов XVIII-XIX вв.

Один из них – французский философ-просветитель *Жан Жак Руссо* (1712-1778), который изложил свои педагогические воззрения в книге

«Эмиль, или О воспитании» (1762). Он предлагал рассматривать ребенка как активного участника собственного обучения и воспитания, особое внимание при этом обращал на нравственное воспитание. Руссо предлагал обращаться не столько к просвещенному разуму, сколько к религиозному чувству, живущему, по его мнению, в сердце как внутренний голос совести. Он был противником догматизма и схоластики, призывал развивать у детей самостоятельность мышления, настаивал на активизации обучения, его связи с жизнью и личностным опытом ребенка, особое внимание придавал трудовому и нравственному воспитанию.

В дальнейшем идеи Руссо развивал швейцарский педагог-демократ *Иоганн Генрих Песталоцци* (1746-1827). Он считал, что цель обучения в гармоническом развитии всех способностей человека и, следовательно, воспитание должно быть природосообразным, т.е. направленным на раскрытие присущих человеческой природе духовных и физических сил в соответствии со свойственным ребенку стремлением к деятельности.

Песталоцци является одним из основоположников дидактики начального обучения. Его теория элементарного образования включает в себя взаимосвязь умственного, нравственного, физического и трудового обучения. Песталоцци не только выступал за целостность начального образования, но и разработал методические основы такого образования в области математики, речи, географии.

Последователем Песталоцци стал немецкий педагог *Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег* (1790-1866), который проводил большую работу по объединению учителей с целью обмена опытом, издавал педагогический журнал по обучению и воспитанию.

Дистервег резко критиковал сословные и национальные ограничения в области образования, выступал за придание ему светского характера.

Основными принципами воспитания он считал природо- и культуросообразность и формирование самостоятельности учащегося.

Под природосообразностью он понимал возбуждение врожденных задатков ребенка в соответствии с заложенным в нем стремлением к развитию. Выдвинутый им принцип культуросообразности означал, что воспитание должно считаться не только с природой ребенка, но и с уровнем культуры данного времени и страны. Самостоятельность деятельности учеников Дистервег считал решающим фактором, определяющим личность человека, его поведение.

Дистервег дополнил идею Песталоцци о развивающем обучении, выдвинув ряд требований к обучению: широкое применение наглядного метода, установление связей между предметами, систематичность преподавания, прочность усвоения знаний, воспитывающий характер обучения.

Педагогические идеи Дистервега, его учебники по математике, естествознанию, географии, астрономии оказали положительное влияние на развитие образования не только в Германии, но и в других странах.

В тот же период (XVIII-XIX вв.) в России активно разрабатывались основы обучения и воспитания. Эти исследования связаны с именами А.Н. Радищева, В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, НА. Добролюбова, Л.Н. Толстого и др. Так, например, *Лев Николаевич Толстой*(1828-1910) считал свободу ребенка ведущим принципом обучения и воспитания, призывал к новому типу отношений между учителями и учениками, исключающему принуждение, отстаивал идею развития личности как центральную в педагогике. Толстой видел в педагогической профессии прежде всего гуманистическое начало. Он писал, что, если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. А если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Но если учитель соединяет в себе любовь и к делу, и к ученикам – это совершенный учитель.

Но особое место среди просветителей и педагогов России XIXв. занимает *Константин Дмитриевич Ушинский*(1824-1870), который по праву считается основоположником отечественной научной педагогики.

В цельной дидактической системе Ушинский рассматривал воспитание как общественное явление. Он считал, что предметом воспитания является человек, а педагогика, если она хочет воспитывать человека во всех отношениях, прежде всего должна узнать его во всех отношениях. Ушинский впервые обосновал тезис о том, что «знать человека во всех отношениях» – это значит изучить его физические и психические способности.

Подчеркивая необходимость связи педагогики с другими науками, изучающими человека, Ушинский мечтал о том времени, когда педагог будет не только учителем, но и психологом.

Изучая психофизиологическую природу обучения, Ушинский сформулировал основные дидактические положения в своем фундаментальном 2-томном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1869). В этой работе не только представлен анализ психологических механизмов внимания, памяти, воображения, мышления и других психических процессов, но и обоснована необходимость их учета в образовательном процессе. Особое внимание Ушинский обращал на влияние непреднамеренного воспитания, значение общественной среды, уровня культуры, приоритетов социального развития.

Целью воспитания Ушинский считал формирование активной и творческой личности, подготовку человека к труду. Не отрицая положительной роли религии в формировании общественной морали, он выступал в то же время за независимость науки и школы от церкви.

Его система нравственного воспитания, центральное место в которой занимает формирование патриотизма, исключала авторитарность, строилась на силе положительного примера, утверждала эффективность сотрудничества педагога и воспитанников в решении задачи развития личности.

Ушинский подчеркивал необходимость осознавать единство обучения и воспитания, учитывать в этом процессе возрастные особенности обучающихся и использовать деятельностный подход. Он писал, что ребенок требует деятельности беспрестанно и утомляется не деятельностью, а однообразием и односторонностью, причем чем он младше, тем больше требует разнообразия деятельности.

Важным положением теории Ушинского следует также считать поставленную им перед учителем задачу научить учеников учиться. Он отмечал, что следует передать ученику не только те или иные познания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно приобретать новые познания. То есть впервые в круг основных педагогических задач были выдвинуты задачи формирования познавательной мотивации у учеников и вооружение их средствами учебной деятельности.

На рубеже XIX и XX вв. в педагогике возникло как минимум два интересных явления – Вальдорфская педагогика и педология.

Вальдорфская педагогика – оригинальное направление образования и воспитания, созданное в Германии Рудольфом Штейнером (1861-1925). Вальдорфская педагогика реализует систему взглядов Штейнера на общество и человека в нем, названную им антропософией. Согласно Штейнеру, можно выделить три сферы жизни: духовно-культурную, экономическую и политико-правовую. Основная идея воспитания ребенка, по Штейнеру, состоит в том, чтобы дать ему свободу от требований государственной власти и хозяйственной деятельности до тех пор, пока он не сможет участвовать в них как гражданин. В сфере духовной жизни Штейнер настаивал на полной свободе независимых духовных объединений, которые должны защищать сферу «чисто человеческого».

Вальдорфская педагогика придерживается демократических взглядов на отношения между учителем и учеником, отвергая внешнюю школьную дисциплину. Главная задача учителя – пробуждать у детей интерес к изучаемым предметам. Значительную часть программы составляет обучение искусствам: живописи, декламации, актерскому мастерству, музыке. Преподавание всех предметов осуществляется одним педагогом. В младших классах домашние задания не обязательны и только в средней школе большое значение уделяется их обязательному выполнению. Важным положением Вальдорфской педагогики является ориентация обучения на личность каждого отдельного ученика, что позволяет успешно осуществлять коррекционную работу с детьми, обладающими особенностями психического развития.

Педология –наука о ребенке, включающая данные анатомии и физиологии детства, педагогики и психологии. Педология возникла в США в конце ХГХ – начале XX в. Ее основателем был Стенли Холл (1846-1924), известный как создатель психологической «теории рекапитуляции» – концепции развития ребенка, опирающейся на биогенетический закон: «развитие инди-

вида повторяет развитие рода». Этапы психического развития ребенка, согласно взглядам Холла, соответствуют эпохам человеческой цивилизации.

Представители педологии считали наследственность основным и решающим фактором развития человека. Некоторые наиболее прогрессивные сторонники педологии отмечали также и влияние среды, но при этом понимали среду очень узко, ограничиваясь семьей ребенка. Психическое развитие ребенка в педологии рассматривалось прежде всего как развитие его способностей или интеллекта (умение быстро находить решение задачи и быстро приспосабливаться к требованиям среды). Решающим показателем интеллектуальности для педологов являлась скорость развития заложенных в ребенке способностей, а в качестве основного метода изучения они использовали тесты, фиксирующие скорость мыслительных операций.

Педология быстро получила распространение и в России. Осуществлялись интересные психологические исследования, апробировались педагогические инновации. В 20-30-е гг. XX в. педология обслуживала социальный заказ – кампанию по ликвидации безграмотности. Широкое, а главное не всегда адекватное применение тестов часто приводило к занижению реальных умственных способностей детей и открытию обширной сети вспомогательных школ. В 1936 г. было принято специальное постановление «О педологических извращениях в системе наркомпросов», осудившее увлечение тестами и произвольность в интерпретации получаемых результатов. Это негативно сказалось на развитии науки, затормозив разработки в области тестологии, психотехники, психологии и педагогики. В настоящее время педология все чаще упоминается в психолого-педагогических кругах как синоним комплексной науки о детстве.

XX в. характеризуется созданием большого количества как чисто педагогических теорий (например, теории обучения и воспитания В.А. Сухомлинского, А.С. Макаренко и др.), так и появлением педагогических технологий, которые использовали в качестве методологической основы разработанные теории в рамках различных психологических и социологических школ и научных направлений.

Василий Александрович Сухомлинский (1918-1970) – отечественный педагог, который видел смысл педагогической деятельности в воспитании во имя счастья ребенка. Основой успеха учителя, считал он, является духовное богатство и щедрость его души, воспитанность чувств и высокий уровень общей эмоциональной культуры, умение глубоко вникать в сущность педагогического явления.

Сухомлинский считал, что важнейшая задача школы состоит в том, чтобы открыть в каждом человеке творца и создать условия для самораскрытия личности. «Распознать, выявить, раскрыть, взлелеять в каждом ученике его неповторимо-индивидуальный талант – значит поднять личность на высокий уровень расцвета человеческого достоинства».

Определяя специфику современного состояния образовательного процесса и его основные задачи, Сухомлинский писал, что «мир вступает в век Человека», поэтому мы обязаны думать сейчас о том, что вкладываем в душу человека.

Антон Семенович Макаренко(1888-1939) – отечественный педагог, который разработал теорию и методику воспитания в коллективе, на практике осуществил соединение обучения с производительным трудом учащихся. Создавая теорию детского коллектива, Макаренко особое внимание уделял индивидуализации воспитания и придавал большое значение формированию педагогического коллектива, считая, что если воспитатели не объединены в коллектив, который не имеет единого плана работы, единого тона и подхода к ребенку, то не может быть речи ни о каком воспитательном процессе.

Теории, которые были разработаны в рамках различных психологических и социологических научных направлений и использовались в качестве методологической основы современных педагогических систем, будут подробно рассмотрены в главах «Воспитание» и «Обучение».

Вопрос 3. Педагогика физической культуры и спорта как новая отрасль педагогической науки

Спортивная педагогика появилась на стыке нескольких наук, но ни одна из них не может по отдельности, обсуждать и решать проблему взаимоотношения обучения и развития, а так же в целом проблему развивающего обучения и образования. Чтобы решить проблему нужно посмотреть на неё, как бы со стороны и при этом сопоставить, с одной стороны, само обучение и развитие, взятые как действительность, а с другой – существующие представления об обучении и о развитии. Это можно сделать только в предмете особой науки – теории развивающего обучения и образования, основанной на теории деятельности.

Проблемы развивающего обучения и воспитания тесно связаны с логико-психологическим обоснованием построения, как учебных предметов, так и содержания программ обучения.

Содержание учебных предметов и способов его развертывания в учебно-воспитательном процессе существенно определяют тип сознания и мышления, который формируется при усвоении соответствующих знаний, умений и навыков. Поэтому вопросы построения учебных предметов и программ обучения имеют не узкое дидактико-методическое значение, а более общее с точки зрения особенностей психического развития личности, мышления и сознания обучаемых**.**

Любая профессиональная деятельность в сфере физической культуры и спорта требует совершенно специфической образовательной подготовки, основой которой должна стать игровая проектировочная и конструкторская деятельность, с безусловной способностью владения компьютерными техноло-

гиями, позволяющих быстро получать и обрабатывать сложнейшие информационные потоки разнопредметных знаний.

Теория развивающего обучения В.В. Давыдова предполагает в своем основании, что рассмотрение многолетнего опыта проектирования и проведения организационно-обучающих игр по самой разнообразной тематике и проблематике позволила выделить ряд принципов, которые легли в основу игрового проектирования.

Собственно цели обучения формулировались исходя из требований к современной организационно-управленческой деятельности и подразделялись на три взаимодополняющих друг друга плана. К первому плану относилось обучение играющих основным формам современных теоретико-методологических средств анализа, проектирования и моделирования. Содержание второго плана обучения составляли формы организации коллективного взаимодействия играющих. Содержание третьего плана включало средства рефлексивного анализа собственной деятельности играющих. Принципы игрового обучения в организационных формах отображали взаимопереходы этих трех планов в ходе разворачивания единого учебно-игрового процесса. Перечислим эти принципы.

1.Средства и методы теоретико-методологического имитационного анализа, проектирования и моделирования должны вводиться в процесс обучения не сами по себе, а в контексте работы над тематическим содержанием.

2.Осмысленное применение и присвоение этих средств участниками игрового обучения возможно лишь в специально организуемых рефлексивных обсуждениях такого применения на материале игры.

3.Весь процесс игрового обучения должен строиться в форме имитации деятельностных позиций и в форме знаково-символического схематического отображения проводимых дискуссий (при этом играющие овладевают рядом позиций – «анализа», «критики», «квалификационно-оценочной» и «рефлексивной»).

4.Организация «пространства» коллективной коммуникации в общегрупповом обсуждении и внутри групп должна осуществляться через обучение играющих представлять собственную мысль в виде гипотез, вопросов, возражений и т.п.; а также в виде интерпретации, пояснения, комментария, объяснения и т.п.

Таким образом, результатом обучения должно стать формирование способностей к процессам:

- саморазвития;
- самоопределения;
- самосовершенствования;
- самоорганизации

на основе обучения и освоения средств рефлексивной мыслительной деятельности.

Сущность игровых технологий, применяемых в педагогике

Игровые технологии(ИТ) широко применяются при проектировании технологий образования в различных учебных заведениях. В том числе и в ИТ, они могут быть эффективным при реализации принципов дидактики развивающего обучения. Это означает, что процесс образования должен быть не столько процессом передачи предметных образов, сколько процессом управления развитием личности. Игровая деятельность характеризуется процессами сознательной организации способа осуществления деятельности, которые основываются на рефлексии и активных поисковых действиях по поводу содержания ролей, игровых функций или сюжета.

Деловая игра(ДИ) представляет собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования таких систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого. С помощью знаковых средств (язык, речь, графики, таблицы, документы) в деловой игре воспроизводится профессиональная обстановка, сходная по основным сущностным характеристикам с реальной. Вместе с тем в деловой игре воспроизводятся лишь типичные, обобщенные ситуации в сжатом масштабе времени. Деловая игра воссоздает *предметный* контекст-обстановку будущей профессиональной деятельности (условной практики) и *социальный контекст*, в котором учащийся взаимодействует с представителями других ролевых позиций.

Организационно-деятельностные игры. Сущность ОДИ в том, что эта игра представляет собой комплекс взаимосвязанных методик или техник, обеспечивающих логически обоснованную смену различных видов коллективной, деятельности. Решение проблемы и составляет предмет этой игры. Игра строится на широком проблемном поле, контуры которого приблизительно обозначены темой игры и осуществляются в условиях очень высокой неопределенности, которая органически присуща этому типу игры. Задача игропрактиков – расширение и поддержание максимально богатой зоны неопределенности, в которой и происходит поиск путей раскрытия темы и решения встающих проблем).

Применение инновационных игр в педагогическом процессе выполняет, прежде всего, развивающую задачу: их особенностями являются прежде всего рефлексивность и направленность на самоорганизацию способов осуществления деятельности. Участники попадают в конкретные игровые ситуации, каждый со своей точкой зрения. Для того чтобы со организовать их действия в единой коллективной деятельности, необходимо выявить способы действий участников, направлять их рефлексию и анализ на кооперативную со организацию и продуктивное взаимодействие.

Критерии выбора педагогических технологий

Технологии обладают качественной спецификой, отражающей способы организации учебной деятельности. Многообразие педагогических технологий может применяться педагогом на основе различных критериев. Основанием для выбора технологий обучения является, прежде всего, уровень само-

стоятельности учащихся в учебной деятельности, степень их репродуктивности и творчества.

Дидактическое выведение технологий может быть произведено на основании структуры деятельности. Поскольку необходимо сформировать у учащихся полный цикл познавательного акта и профессиональной деятельности, то основным принципом формирования будет подбор технологий, направленных на обучение:

- видению проблемы, пониманию связей и отношений, способам формирования мотивации, постановке познавательной задачи как цели и результата;
- технологиям, обучающим планированию, проектированию, моделированию;
- технологиям, обучающим составлению учебных задач, выдвижению и разработке гипотезы, управлению решением задач.
- технологиям решения профессиональных задач в конкретных условиях, проверки правильности и эффективности решения, а так же оценивание результата;
- технологиям по оцениванию ситуации, предполагающим афферентный синтез состояния учебно-педагогической системы и уровня готовности учащихся к восприятию новых знаний.

В процессе применения технологий целевого назначения очень важно помнить, что цель – важнейший показатель в оценке результатов деятельности, в цели заложена модель будущего. Цель, отраженная в учебном процессе, перерастает в интерес при условии ее осознания и перерастания в личностный смысл. Познавательный интерес формируется в деятельности и является внутренним стимулом учения. Благодаря этому учебный процесс становится активным и творческим.

Тема 1.2Целостный педагогический процесс: компоненты и этапы организации

Вопрос1. Понятие целостного педагогического процесса

Педагогический процесс–целостный учебно-воспитательный процесс в единстве и взаимосвязи воспитания и обучения, характеризующийся совместной деятельностью, сотрудничеством и сотворчеством его субъектов, способствующий наиболее полному развитию и самореализации личности.

Педагогический процесс– целенаправленное, содержательно насыщенное и организационно оформленное взаимодействие педагогической деятельности взрослых и самоизменения ребенка в результате активной жизнедеятельности при ведущей и направляющей роли воспитателей.

Главным интегративным качеством (свойством) педагогического процесса является его *целостность.* Педагоги считают, что целостная, гармо-

нично развивающаяся личность может быть сформирована только в целостном педагогическом процессе. Целостность понимается как взаимосвязь и взаимообусловленность всех процессов и явлений, в нем возникающих и протекающих как в воспитании и обучении, во взаимоотношениях субъектов педагогического процесса, так и в его связях со внешней средой. В целостном педагогическом процессе непрерывно происходит движение, преодоление противоречий, перегруппировка взаимодействующих сил, образование нового качества.

Также обязательной характеристикой и условием протекания педагогического процесса является педагогическое взаимодействие. *Педагогическое взаимодействие*– это преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и воспитанников, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях. Наиболее распространенными уровнями педагогического взаимодействия, имеющими свои особенности, являются «учитель – ученик», «учитель – группа – ученик», «учитель – коллектив – ученик». Однако исходным, определяющим в конечном итоги результаты педагогического процесса является отношение «ученик (воспитанник) – объект усвоения», что и говорит о направленности педагогического процесса на изменение самого действующего субъекта (ребенка), овладении им определенных знаний, опыта деятельности и отношений.

Движущими силами педагогического процесса выступают противоречия объективного и субъективного характера. Наиболее общим внутренним противоречием объективного характера является несоответствие реальных возможностей ребенка и требований, предъявляемых к ним педагогами, родителями, школой. К субъективным противоречиям педагогического процесса можно отнести следующие: между целостностью личности и односторонними подходами к ее формированию и развитию, между нарастающими объемами информации и возможностями учебно-воспитательного процесса, между необходимостью развития творческой личности и репродуктивным, «знаниевым» характером организации педагогического процесса и др.

Структура целостного педагогического процесса включает в себя цель, содержание, взаимосвязанные деятельность педагога и деятельность обучающегося (воспитанника), а также результаты их совместной деятельности. Педагог и обучающийся (воспитанник) считаются субъектами педагогического процесса, от активного участия которых зависит в целом результативность и качество этого процесса.

Деятельность педагога– это специально организуемая деятельность, которая определяется целями и задачами современного образования, вытекающими из социального заказа общества и государства. Педагог организует взаимодействие с обучающимися (воспитанниками) через систему методов, форм, средств педагогического процесса с учетом конкретных условий и особенностей и возможностей самих обучающихся. Формы, методы и средства, используемые педагогом, должны быть педагогически целесообразны-

ми, этичными и гуманными, а также адекватными конкретной ситуации взаимодействия.

*Деятельность обучающегося (воспитанника)*или всего детского коллектива определяется, первую очередь, осознаваемыми и неосознаваемыми мотивами и целями, которые не всегда сочетаются с целями всего коллектива, а тем более целями преподавателя (т.е. целями обучения и воспитания). Его деятельность, в соответствии с целями обучения и воспитания должна приводить к его развитию, формированию у него системы знаний и умений, опыта деятельности и отношений к самому себе и окружающему миру. Однако, обучающийся использует те методы и средства, которые соответствуют его знаниям и опыту, которым возникли у него в результате социализации, обучения и воспитания. Но чем меньше этот опыт, тем менее целесообразны, разнообразны и адекватны его действия. Поэтому основную ответственность несет тот, кто старше, компетентнее и мудрее, тот, кто организует обучение и воспитание формирующейся личности. А ребенок несет ответственность за свои поступки лишь в той мере, в какой позволяет это делать его возраст, индивидуальные и гендерные отличия, уровень обученности и воспитанности, осознанности самого себя в этом мире.

Целостность и процессуальный характер педагогического процесса рассматривается также через *единство его структурных компонентов*, таких как эмоционально-мотивационный, содержательно-целевой, организационно-деятельностный и контрольно-оценочный.

Эмоционально-ценностный компонент педагогического процесса характеризуется уровнем эмоциональных отношений между его субъектами, педагогами и обучающимися, а также мотивами их совместной деятельности. С точки зрения субъект-субъектного и личностно-ориентированного подходов именно мотивы обучающихся должны лежать в основе организации их совместной деятельности. Формирование и развитие социально ценных и личностно значимых мотивов обучающихся - одна из главных задач педагогов. Кроме того важен характер взаимодействия между педагогами и родителями, обучающимися между собой, стили управления в данном образовательном учреждении.

Содержательно-целевой компонент педагогического процесса представляет собой совокупность взаимосвязанных общих, индивидуальных и частных целей образования и воспитания, с одной стороны, и учебно-воспитательную работу – с другой стороны. Содержание конкретизируется как в отношении отдельной личности, так и групп обучающихся, и всегда должно быть направлено на достижение целей образования и воспитания.

Организационно-деятельностный компонент педагогического процесса подразумевает управление педагогами учебно-воспитательным процессом с применением целесообразных и педагогически оправданных форм, методов и средств обучения и воспитания обучающихся.

Контрольно-оценочный компонент педагогического процесса включает в себя контроль и оценку педагогами деятельности и поведения обучающихся воспитанников). Отношения между детьми и взрослыми всегда насыщены оценочными моментами. Важное значение имеет участие самого ребенка в оценивании самого себя и своих достижений (самооценка), оценивании других обучающихся (взимооценка) и учителя. От результата оценки последнего в многом зависят отношения между педагогом и обучающимися. Составной частью данного компонента является также и самоконтроль и самооценка педагогом своего труда, своей деятельности, направленная на выявление педагогических успехов и ошибок, анализа результативности и качества процесса обучения и воспитания, необходимости корректирующих действий.

Вопрос2. Структура педагогического процесса: компоненты, этапы

Педагогический процесс(процесс в переводе с латинского «процессус» – «движение вперед, изменение») *–это направленное и организованное взаимодействие взрослых и детей, реализующее цели образования и воспитания в условиях педагогической системы*.(«Учебно-воспитательный процесс» – неполный синоним термина «педагогический процесс»).Воспитание и обучение образуют единый педагогический процесс, но каждый имеет свою специфику. Содержание обучения составляют в основном научные знания о мире, обучение влияет преимущественно на интеллект. В содержании воспитания преобладают норма, правила, ценности; воспитание обращено в первую очередь к потребностно-мотивационной сфере личности. Оба процесса влияют на сознание, поведение, эмоции личности и ведут к ее развитию. Обеспечение единства обучения, воспитания и развития на основе целостности составляет сущность педагогического процесса.

Структура педагогического процесса

Педагогический процесс создается педагогом и имеет следующую структуру. ЦЕЛЬ – ПРИНЦИПЫ – СОДЕРЖАНИЕ – МЕТОДЫ – СРЕДСТВА – ФОРМЫ

Цель отражает конечный результат педагогического взаимодействия, к которому стремятся педагог и ученик; это предвидимый результата деятельности.

Принципы предназначены для определения основных направлений достижения цели.

Содержание представляет собой опыт, который передается для достижения поставленной цели.

Методы – действия педагога и учащихся, посредством которых передается и принимается содержание.

Средства – способы «работы» с содержанием (их используют в единстве с методами).

Формы придают логическую завершенность педагогическому процессу.

Компоненты структуры педагогического процесса

1.Целевой компонент определяет цели и задачи.

2.Содержательныйвключает в себя разработка содержания образования.

3.Операционно-деятельностныйопределяет процедуры по обучению и воспитанию и взаимодействию участников процесса.

4.Оценочно-результативныйвключает проверку, оценку и анализ результатов воспитания и обучения, суждение об эффективности процесса.

Этапы педагогического процесса

1.Подготовительный – это этап организации педагогического процесса, включающий в себя целеполагание, диагностику, прогнозирование и планирование.

2.Основной – этап осуществления, включает в себя педагогическое взаимодействие, организацию обратной связи, регулирование деятельности и оперативный контроль.

3.Заключительный – это анализ деятельности, включающий в себя выявление отклонений, вычленение ошибок, причины отклонений и меры по устранению ошибок.

Вопрос **3. Основные характеристики педагогического процесса**

1)Целенаправленность.Предполагает наличие педагогической цели, формируемой в сознании педагога в виде обобщенных мысленных представлений, в соответствии с которым затем соотносятся между собой все остальные компоненты педагогического процесса.

2)Двусторонность.Предполагает наличие двух сторон, находящихся в постояннойвзаимосвязи.

С одной стороны, педагог – обладающий специальной педагогической подготовкой, деятельность которого заключается в создании условий для саморазвития личности; в организации различных видов деятельности для образования, развития личности.

С другой стороны – обучаемый, деятельность которого направлена на принятие или непринятие, в зависимости от правильности и грамотности организации педагогического процесса, тех ЗУН, норм, ценностей, которые предлагает педагог.

В авторитарной педагогике – педагогике воздействия: педагог – субъект; ученик,– объект ПП. В гуманистической педагогике – педагогике взаимодействия, педагог и ученик паритетные партнеры, являются субъектами ПП. Ученик как субъект, активно воспринимает или сопротивляется направленным на него воздействиям, идет на продуктивное взаимодействие или

пассивен, в решении познавательных и практических задач опирается на свой познавательный опыт, интересы, способности, жизненный опыт.

3)Целостность.Предполагает:

А) организацию деятельности воспитанников, которая отвечала бы их жизненныминтересам и потребностям и оказывала бы сбалансированное воздействие на все сферы личности: сознание, чувства, поведение;

Б) единство подсистем ПП: ПВ, ПО, ПР.

В) единство компонентов ПП: целевого, содержательного операционно-деятельностного, результативного, субъектов.

Противоречия педагогического процесса

Источником функционирования и развития педагогического процесса являются противоречия.

Движущие силы ПП – противоречия. Это столкнувшийся в конфликте противоположные начало.

Выделяют внешние и внутренние противоречия.

Внешние противоречиястимулируются силами извне, отношениями человека с другими людьми, обществом, природой.

К внешним относятся противоречиям между:1)внешним воздействиями, требованиями и внутренней готовностью им соответствовать; 2)целенаправленностью и планомерностью педагогического процесса и неупорядоченным влиянием социальной среды и других факторов;3)нарастающим потоком информации и ограниченными возможностями охватить его в педагогическом процессе; 4)обобщенным опытом, представленным в содержании воспитания и образования и индивидуальным жизненным опытом отдельной личности;5)коллективными формами воспитания и обучения и индивидуальным характером овладения духовными ценностями и др.

Ведущие противоречия –внутренние.

Внутренние противоречиявозникают на почве «несогласия с собой» и выражаются в индивидуальных побуждениях человека.

Одно из основных – противоречие между возникающими новыми потребностями и запросами и достигнутыми возможностями их удовлетворения.

В школьном возрасте это противоречие проявляется в расхождении между: 1) достигнутым уровнем знаний, умений, навыков, уровнем сформированных качеств личности и требуемым для решения новых познавательных и практических задач; 2) стремлением школьников участвовать в общественных и производственных процессах и реальным уровнем развития их интеллекта, социальной зрелости, физического развития; 3)знанием личностью нравственно-этических норм и правил поведения в обществе и низким уровнем сформированности его реального поведения и др.

Рассмотрим механизм действия противоречия: между имеющимися знаниями, умениями и необходимыми для решения поставленных задач по новой теме учебной дисциплины.

Движущая сила противоречия – это психологическое ощущение затруднений в решении поставленных задач. Учащейся на уроке осознав данное затруднение (то что ему не достает ЗУМ для решения задачи), проявляет повышенную умственную активность и выполняет действия по овладению необходимой суммой ЗУН для решения поставленной задачи. Это противоречие возникает на каждом уроке. В процессе освоения учебного материала урока учеником, поставленное противоречие разрешается.

Тема 1.3 Образование как общественное явление

Вопрос 1. Образование как общественное явление

Подобразованиемпонимается единый процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны(например, спартанский воин, добродетельный христианин, энергичный предприниматель, гармонично развитая личность). В таком понимании образование выступает как неотъемлемая сторона жизни всех обществ и всех без исключения инвалидов. Поэтому оно есть прежде всего социальное явление.

Образование как социальное явление– *это социальный институт, выполняющий функции подготовки и включения индивида в различные сферы жизнедеятельности общества, приобщения его к культуре данного общества через овладение определенными знаниями, умениями, навыками, идейно-нравственными ценностями и нормами поведения, содержание которых в конечном счете определяется социально-экономическим и политическим строем данного общества и уровнем его материально-технического развития.*

Как и всякий социальный институт, институт образования складывается на протяжении длительного периода исторического развития и принимал различные исторические формы.

На начальных этапах человеческой истории образование было вплетено в систему общественно-производственной деятельности. Функции обучения и воспитания, передачи культуры от поколения к поколению осуществлялись всем взрослым населением непосредственно в ходе приобщения детей к выполнению трудовых и социальных обязанностей.

Расширение границ общения, развития языка и общей культуры привело к увеличению информации и опыта, подлежащего передаче подрастающему поколению. Однако возможности его освоения были ограничены. Это противоречие разрешалось путем создания социальных структур, специали-

зирующихся на накоплении и распространении знаний – института образования. Историки свидетельствуют, что уже в условия первобытно-общинного строя в каждом племени создавались специальные школы, в которых наиболее знающие люди передавались молодым знания и опыт племени, знакомили их с обрядами и преданиями, посвящали в искусство магии и колдовства.

Возникновение частной собственной, выделение семьи как экономической общности людей привели к обособлению обучающихся и воспитательных функций и переход от общественного образования к семейному, когда в роли педагога стала выступать не община, а родители.Главной целью образования стало воспитание хорошего хозяина, наследника, способного сохранять и умножать накопленное родителями имущество как основу семейного благосостояния.

Однако уже мыслители древности осознавали, что материальное благополучие отдельных граждан и семьи зависит от могущества государства. Последнее может быть достигнуто не семейными, а общественными формами образования. Так, древнегреческий философ Платон, например, считал обязательным для детей правящего класса получение образования в специальных государственных учреждениях.

Главная цель образования состояла в воспитании сильных, выносливых, дисциплинированных и искусных воинов способных самоотверженно защищать интересы рабовладельцев.

Нужно отметить, что сила Спарты и Афин во многом была обусловлена сложившимися в них системами образования, которые обеспечивали высокий уровень культуры населения. Существования наряду с семейным государственных, храмовых и других форм образования было характерным для многих рабовладельческих обществ.

Таким образом, произошло выделение из единого процесса воспроизводства общественной жизни духовного воспроизводства – образования, осуществляемого с помощью обучения и воспитания в приспособленных для этих целей учреждения. Это означало и переход от неинституциональной социализации к институциональной.

Вопрос 2. Требования и принципы построения образования

Усложнение общественной жизни и государственного механизма требовало все больше образованных людей. Их подготовкой стали заниматься городские школы, которые были независимы от церкви.*В ХП-ХШ вв. в Европе появились университеты, достаточно автономные по отношению к феодалам, церкви и городским магистратам.*Они готовили врачей, аптекарей, юристов, нотариусов, секретарей и государственных чиновников.

*Возросшие социальные потребности в образованных людях привели к отказу от индивидуального обучения и переходу у классно-урочной системе в школах и лекционно-семинарской – в университетах.*Применение этих систем

обеспечило организационную четкость и упорядоченность образовательного процесса, позволило передавать информацию одновременно десяткам и сотням людей. Это повысило эффективность образования в десятки раз, оно стало значительно доступнее для большинства населения.

Развитие образования в докапиталистическую эпоху было обусловлено потребностями торговли, мореплавания, промышленности, но до сравнительно недавнего времени оно не оказывало существенного влияния на производство и экономику. Многие прогрессивные мыслители видели в образовании лишь гуманистическую, просветительскую ценность. Положение стало меняться по мере того, как крупная машина индустрии потребовала смены старого способа производства, стереотипов мышления и систем ценностей.*Развитие математики, естествознания, медицины, географии, астрономии и навигации, инженерного дела необходимость широкого использования научного знания пришли в противоречие с традиционным, преимущественно гуманитарным, содержанием образования, в центре которого было изучение древних языков. Разрешение этого противоречия связано с возникновением реальных училищ им технических школ, высших технических учебных заведений.*

Объективные требования производства и борьба трудящихся за демократизацию образования ужу в XIX в. Привели к том, что в наиболее развитых странах были приняты законы об обязательном начальном образовании.

Перед Второй мировой войной для успешного овладения рабочими специальностями потребовалось уже среднее образование. Это проявилось в увеличении сроков образовательного обучения в школе, расширении школьных программ за счет естественнонаучных дисциплин, отмене в ряде стран платы за начальное и среднее школьное образование. Неполное, а затем полное среднее образование становится основным условием воспроизводства рабочей силы.

Вторая половина XX в. Характеризуется небывалом охватом детей, молодежи и взрослых различными формами обучения. Это период так называемого образовательного взрыва такое стало возможным потому, что автоматы, придя на смену механическим машинам, измени положение человека в производственном процессе. Жизнь поставила вопрос о работнике нового типа, гармонично сочетающем в своей производственной деятельности функции умственного и физического, распорядительского и исполнительного труда постоянно совершенствующем технологию и организационно-экономические отношения. Образование стало необходимым условием воспроизводства рабочей силы. Человек, не имеющий образовательной подготовки, сегодня фактически лишен возможности получить современную профессию.

Таким образом, выделение образования в специфическую отрасль духовного производства отвечало историческим условиям и имело прогрессивное значение.

В современном мире институт образования имеет огромную социальную ценность. Нравственный, интеллектуальный, научно-технический, духовно-культурный и экономический потенциал любого общества в решающей мере зависит от уровня развития этого социального института. Те страны, руководство которых своевременно осознало важность развития института образования, достигли высокого уровня развития и занимают господствующие позиции в современном мире. Руководство же тех стран, которые не уделяют должного внимания сфере образования, обрекает свои страны на роль аутсайдеров, сырьевых придатков мировых держав.

Вопрос 3. Система образования в Российской Федерации, ее структура

Образование как общечеловеческая ценность

Признание образования в качестве общечеловеческой ценности подтверждается конституционально закрепленным правом человека на образование в большинстве стран.

Можно выделить следующиекультурно-гуманистические функции образования:

1) развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;

2) формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптирования к социальной и природной сферам;

3) обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации;

4) овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья;

5) создание условий для саморазвития творческой индивидуальности и раскрытия духовных потенций.

Образование выступает средством трансляции культуры, овладевая которой человек не только адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума, но и становится способным к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать собственную субъективность и приумножать потенциал мировой цивилизации.

Одним из наиболее значимых выводов, вытекающих из осмысления культурно-гуманистических функций образования, является егообщая направленность на гармоничное развитие личности,которое есть назначение, призвание, задача каждого человека. При этом каждый компонент образовательной системы вносит свой вклад в решение гуманистической цели образования.

Гуманистическая цель образования требует пересмотреть его содержание. Оно должно включать не только новейшую научно-техническую информацию но и гуманитарные личностно-развивающие знания и умения,

опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностное отношение к миру и человеку в нем, а также систему нравственно-этических чувств, определяющих его поведение в многообразных жизненных ситуациях.

Образование как социальное явления – это прежде всего объективная общественная ценность. Нравственный, интеллектуальный, научно-технический, духовно-культурный и экономический потенциал любого общества непосредственно зависит от уровня развития образовательной сферы.

Принципы построения содержания образования

Анализ имеющихся дидактических подходов позволяет выделить следующие общие принципы формирования содержания образования:

*Принцип учета социальных условий и потребностей общества.*Например, усиление роли человека в современном социуме выражается увеличением гуманитарного аспекта содержания образования. В соответствии с данным принципом в зависимости от потребностей общества различное влияние на отбор содержания образования могут оказывать другие принципы: гуманистичности, личностной ориентации, научности и др. Законодательным отражением данного принципа являются государственные образовательные стандарты.

*Принцип соответствия содержания образования целям выбранной модели образования.*Каждая модель или концепция образования задает требования к особенностями структуры и содержания образования. Например, в одной концепции содержание может быть предметом усвоения, в другой – средой для выращивания личностного содержания образования. Дидактические принципы и закономерности выбранной модели образования находят отражение на всех уровнях конструирования его содержания: учебного плана, программ, учебников, уроков.

*Принцип структурного единства содержания образования на различных его уровнях общности и на межпредметном уровне.*Структурное единство требуется во всех иерархически взаимосвязанных элементах содержания образования: от уровня общей теории и учебного предмета до уровня процесса обучения и личности учащегося. Связи между различными предметами также устанавливались.

Требования к содержанию образования

Научные основы разработки содержания образования отражаются не только в учебной и методической литературе, но и в законодательных документах. В Законе Российской Федерации «Об образовании» (ст. 14) определены общие требования к содержанию образования:

1. Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на:

- обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации;
- развитие общества;
- укрепление и совершенствования правового государства.

2. Содержание образования должно обеспечивать:

- адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества;

- формирование у обучающегося адекватный современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира;

- интеграцию личности в национальную и мировую культуру;

- формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества;

- воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

Подчеркнем, что, согласно данному Закону, содержание образования на уровне конкретного образовательного учреждения определяется планами и программами, разрабатываемыми, принимаемыми и реализуемыми этим образовательным учреждением самостоятельно.

Обновление содержания образования

Содержание образовательных программ и отдельных учебных предметов непрерывно обновляется. Основанием для этого служат социальные изменения, потребности общества, тенденции развития образования, доминирование различных традиций, изменения образовательных стандартов, решения органов управления образованием, позиции авторов программ и учебников.

Содержание образования зависит также от изменяющихся со временем целей и условий обучения в конкретной школе, родительского заказа, ученических предпочтений.

Основополагающие принципы обновления содержания общего среднего образования:

- *личностная ориентация*содержания образования, предполагающая развитие творческих способностей учеников, индивидуализации их образования с учетом интересов и склонностей;

- *гуманизация и гуманитаризация, культуросообразность,*отражение в содержании образования на каждом этапе обучения всех аспектов человеческой культуры, обеспечивающих физическое, интеллектуальное, духовно-нравственное, эстетическое, коммуникативное и технологическое образование учащихся;

- *фундаментальность, усиление методологической составляющей*содержания образования, обеспечивающей универсальность получаемых знаний, изучение основных теорий, законов, принципов, понятий, основополагающих проблем и общепризнанных культурно-исторических достижений человечества, возможность применения полученных знаний в новых ситуациях;

- *приоритет сохранения здоровья*учащихся, в том числе за счет разгрузки учебного материала (по основной школе в среднем не менее чем за

20%), приведение содержания образования в соответствии с возрастными особенностями школьников;

- *обеспечение практической ориентации*общего среднего образования путем рационального сочетания продуктивной и репродуктивной деятельности учащихся;

- *усиление в содержании образования деятельностного компонента,*представляющего собой основные виды и способы учебной деятельности, сопряженные с изученными образовательными областями, отдельными предметами, их разделами и темами на основе организации самостоятельной работы учащихся;

- *оптимизация объема учебной нагрузки*за счет психолого-педагогически обоснованного отбора содержания образования, соответствие изучаемых вопросов и проблем возрастным особенностям учащихся;

- *обеспечение целостности*представлений учащихся о мире путем*интеграции*содержания образования;

- *профилирование и дифференциация*содержания образования как условие выбора учениками уровня и направленности изучения образовательных программ.

Система образования в Российской Федерации: структура и общая характеристика.

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015) Гл. 2. Система образования. Статья 10 Структура системы образования.

Система образования включает в себя:

1) федеральные государственные образовательные стандартыи федеральные государственные требования, образовательные стандарты, образовательные программы различных вида, уровня и (или) направленности;

2) организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогических работников, обучающихся и родителей (законных представителей)несовершеннолетних обучающихся;

3) федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы;

4) организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования;

5) объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.

Образование подразделяется наобщее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение,

обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование).

Общее образование и профессиональное образование реализуются по уровням образования.

В Российской Федерации устанавливаются следующие уровни общего образования:

1) дошкольное образование;

2) начальное общее образование;

3) основное общее образование;

4) среднее общее образование.

В Российской Федерации устанавливаются следующие уровни профессионального образования:

1) среднее профессиональное образование;

2) высшее образование –бакалавриат;

3) высшее образование –специалитет, магистратура;

4) высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации.

Дополнительное образованиевключает в себя такие подвиды, как дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование.

Система образования создает условия для непрерывного образованияпосредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования.

Виды образования и формы обучения в Российской Федерации

Образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование). (профессиональное обучение)

Уровни общего образования:

1) дошкольное образование;

2) начальное общее образование;

3) основное общее образование;

4) среднее общее образование.

Уровни профессионального образования:

1) среднее профессиональное образование;

2) высшее образование – бакалавриат;

3) высшее образование – специалитет, магистратура;

4) высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации.

Дополнительное образование:

1) как дополнительное образование детей и взрослых

2) дополнительное профессиональное образование.

Формы обучения

В России существует три основные формы получения образования: очная (дневная); очно-заочная (вечерняя);заочная.

Ограничения на получение образования по той или иной форме обучения может устанавливаться законодательством об образовании и (или) образовательным стандартом.

Также возможно получение образования в формеэкстерната(самообразования) исемейного образованияс правом прохождения промежуточной и государственной итоговой аттестации в образовательных организациях.

- сетевое обучение. Сетевая форма реализации образовательных программ– реализация образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций;

- электронноеидистанционное обучение.

Статья 17. Формы получения образования и формы обучения

В Российской Федерации образование может быть получено:

1) в организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

2) вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность (в форме семейного образования и самообразования).

Обучение в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, с учетом потребностей, возможностей личности и в зависимости от объема обязательных занятий педагогического работника с обучающимися осуществляется в очной, очно-заочной или заочной форме.

Обучение в форме семейного образования и самообразования осуществляется с правом последующего прохождения в соответствии с частью 3 статьи 34настоящего Федерального закона промежуточной и государственной итоговой аттестации в организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Допускается сочетание различных форм получения образования и форм обучения.

Формы получения образования и формы обучения по основной образовательной программе по каждому уровню образования, профессии, специальности и направлению подготовки определяются соответствующими федеральными государственными образовательными стандартами, образовательными стандартами, если иное не установлено настоящим Федеральным законом. Формы обучения по дополнительным образовательным программам и основным программам профессионального обучения определяются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, самостоятельно, если иное не установлено законодательством Российской Федерации.

Раздел 2. Теоретические основы процесса обучения

Тема 2.1. Обучение как часть педагогического процесса

Вопрос 1. Особенности организации процесса обучения

Процесс обучения: сущность, особенности, структура и функции.

Обучение– специально организованный, целенаправленный процесс взаимодействия педагога и обучаемых, в результате которого обеспечивается усвоение учащимися определенной системы знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности, опыта эмоционально-ценностных отношений к себе и окружающему миру.

По своей структуре обучение есть единство деятельности обучающего (учителя) и учащегося. Учитель и ученик являются субъектами учебного процесса.

Особенности:

-двусторонний процесс;

- целенаправленный характер(цель: образовательная, воспитательная, развивающая);

-неодинаковость результатов;

- ведущая роль учителя;

- воспитательный характер;

- диалектично противоречивый процесс(противоречия, характеризующие уровень подготовленности ученика к выполнению обязательных учебных заданий «надо – могу / не могу – хочу / не хочу»; это противоречие между требованиями учебной программы и возможностями (желаниями, мотивами и т.п.) ученика).

Структура (компоненты):

-*Целевой*– включает цели и задачи обучения.

-*Потребностно-мотивационный*– характеризует учебно-познавательные потребности и мотивы обучения.

-*Содержательный*– определяет всю совокупность формируемых у субъектов процесса обучения знаний, умений, навыков, отношений, ценностных ориентаций.

-*Деятельностно-процессуальный*– характеризует формы, методы, средства организации и осуществления педагогического взаимодействия, направленного на решение целей и задач процесса обучения и освоение его содержания.

-*Эмоционально-волевой*– характеризует процесс обучения с точки зрения интеллектуальных эмоций и чувств, а также его волевой направленности.

-*Контрольно-регулировочный*– включает регулирование учебно-познавательной деятельности учащихся и контроль за ее ходом.

-*Оценочно-результативный*– проверка и оценка успеваемости, качества знаний учащихся, а также достигнутые результаты и степень эффективности процесса обучения.

Функции:

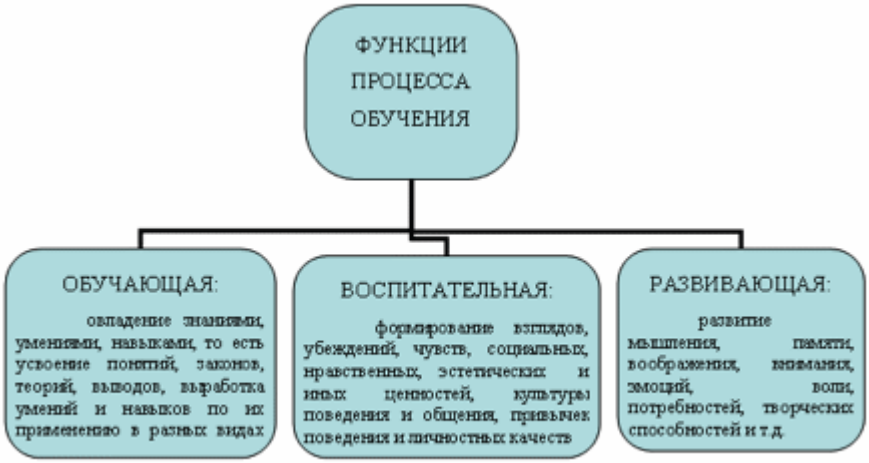


Схема 9

Закономерности и принципы процесса обучения.

Закономерность обучения– совокупность объективных, общих, существенных, необходимых, устойчиво повторяющихся связей между дидактическими явлениями, компонентами процесса обучения, характеризующих их развитие и функционирование.

Закономерности(от чего зависит):

- уровня развития педагогической науки;
- социально-экономических условий развития государства;
- происходит в процессе отношений и основывается на вербальной деятельности;
- результаты зависят от материальных, социально-психологических, гигиеничных условий учреждения образования;
- содержание, формы, методы зависят от возрастных и индивидуальных особенностей школьников.

Внутренние закономерности (между компонентами):

- результаты обучения зависят от его протяженности (сколько, как долго учил);
- от применяемых учителем методов, средств, педмастерства;
- результаты пропорциональны умению ученика учиться;
- результаты зависят от систематического выполнения домашнихзаданий;
- от уровня познавательной активности школьников, устойчивости их внимания, особенностей памяти;
- развитие ученика зависит от уровня развития тех, с кем он вступает в отношения;
- эффективность зависит от качества отношений ученика и учителя;
- результат зависит от уровня организации педагогического процесса;

-от работоспособности ученика и учителя (а они зависят от состояния здоровья, возраста, погоды, дня недели, времени суток);

и др.

Принципы(требования) – наиболее общие (руководящие) положения, определяющие требования к содержанию, организации, осуществлению и управлению процессом обучения:

Принцип обучения	*Что предписывает*
Принцип***научности***	Отбирать содержание образования, соответствующее уровню развития современной науки и техники, опыту, накопленному мировой цивилизацией; включать в содержание учебного материала фундаментальные вопросы основ наук; знакомить школьников с методами и приемами научно-исследовательской работы, формировать у них исследовательские умения
Принцип***связи обучения с жизнью и практической деятельностью учащихся***	Формировать отношения воспитанников к окружающей действительности (к природной и социальной среде, деятельности людей, культурным ценностям); формировать жизненную позицию человека, для чего в процессе обучения теоретический материал сочетать с разными видами практических занятий; опираться на личный опыт учащихся, переводя его с житейского на более высокий, абстрактно-теоретический, обобщенный уровень
Принцип***гражданственности***	Формировать гражданское самосознания, патриотизм, национальные ценности, ориентировать содержание образования на развитие субъектности личности, ее духовности и социальной зрелости
Принцип***сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности учащихся***	Стремиться к сознательности и активности учащихся в процессе обучения, для чего формировать активное отношение школьников к учению; способствовать осмысленному и сознательному усвоению учащимися учебного материала
Принцип***наглядности***	Применять в процессе обучения разнообразные средства наглядности, методы демонстрации и иллюстрации для того, чтобы воздействовать на различные органы чувств

	учащихся
Принцип***преемственности, систематичности и последовательности в обучении***	Согласовывать взаимодействие семьи и всех учреждений системы образования, педагогов, работающих с данной учебной группой и отдельной личностью; обеспечивать преемственность учебных программ на всех ступенях образования; использовать уже имеющиеся у школьников знания в процессе изучения нового материла; строить обучение с учетом перспективы, подготавливая учеников к восприятию более сложного материала; обеспечивать систематические знания, умения и навыки по учебному предмету
Принцип***доступности обучения в сочетании с высоким уровнем трудности***	Обеспечивать подготовку учащихся к восприятию учебного материала, изучать этот материал на предельно высоком уровне их возможностей, создавать условия для развивающего обучения
Принцип***продуктивности процесса обучения и прочности его результатов***	Так организовывать процесс обучения, чтобы он обеспечивал достижение целей образования
Принцип***обучения в группе***(коллективе)	Оптимально сочетать индивидуальные, групповые, коллективные формы процесса обучения, использовать воспитательные возможности детского коллектива в процессе обучения

Вопрос 2. Развитие мотивации в процессе обучения

Проблема формирования мотивации учения лежит на стыке обучения и воспитания, является важнейшим аспектом современного обучения. Мотивация учения складывается из многих изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом сторон. Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или отрицательного отношения к учению, а стоящее за ними усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, установка новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними.

Учение – это сложная деятельность, обязательно включающая в себя в развернутом или свернутом виде звено создания готовности, принятия учебной задачи, ориентировки в ней, звено учебных действий, преобразований учебного материала (а позднее и своей деятельности), звено контроля, оценки своей учебной работы.

Одна и та же учебная деятельность может иметь для разных учащихся различный смысл. Это в общем виде и определяет их мотивацию учения.

Мотивация как процесс изменения состояний и отношений личности основывается на мотивах, под которыми понимаются конкретные побуждения, причины, заставляющие личность действовать, совершать поступки. Мотивы можно определить и как отношение школьника к предмету его деятельности, направленность на эту деятельность. В роли мотивов выступают во взаимосвязи потребности и интересы, стремления и эмоции, установки и идеалы. Поэтому мотивы - очень сложные образования, представляющие собой динамические системы, в которых осуществляются анализ и оценка альтернатив, выбор и принятие решений. Понимание мотивов-побуждений осложняется тем, что, во-первых, они всегда представляют собой комплексы, и в педагогическом процессе мы почти никогда не имеем дело с одним действующим мотивом, а во-вторых, мотивы не всегда осознаются учителями и учащимися.

Классифицировать мотивы, действующие в системе обучения, можно по различным критериям. По видам выделяются социальные и познавательные мотивы. По уровням эти мотивы подразделяются на:

- широкие социальные мотивы (долг, ответственность, понимание социальной значимости учения). Прежде всего, это стремление личности через учение утвердиться в обществе, утвердить свой социальный статус;
- узкие социальные (или позиционные) мотивы (стремление занять определенную должность в будущем, получить признание окружающих, получать достойное вознаграждение за свой труд);
- мотивы социального сотрудничества (ориентация на различные способы взаимодействия с окружающими, утверждение своей роли и позиции в классе, группе);
- широкие познавательные мотивы. Проявляются как ориентация на эрудицию, реализуются как удовлетворение от самого процесса учения и его результатов. Познавательная деятельность человека является ведущей сферой его жизнедеятельности;
- учебно-познавательные мотивы (ориентация на способы добывания знаний, усвоение конкретных учебных предметов);
- мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний).

В практической педагогике эти мотивы объединяются в группы по направленности и содержанию:

- социальные (социально-ценностные);
- познавательные;
- профессионально-ценностные;
- эстетические;
- коммуникационные;
- статусно-позиционные;

- традиционно-исторические;
- утилитарно-практические (меркантильные).

Установлено: а) в различные периоды развития общества превалируют те или иные группы мотивов учения учащихся, б) группы мотивов находятся в динамической связи между собой, сочетаясь самым причудливым образом в зависимости от возникающих условий. Из этого сочетания возникает движущая сила учения, характер, направленность и величина которой определяются суммарным действием мотивов.

Различные мотивы имеют одинаковую силу влияния на протекание и результаты дидактического процесса. Например, широкие познавательные мотивы, проявляющиеся в стремлении охватить большое содержание, являются относительно более слабыми по сравнению с учебно-познавательными, стимулирующими проявление самостоятельности и напористости в узкой области. В конкурентной среде зачастую наиболее значимыми оказываются утилитарно-практические мотивы. В этой связи мотивы учащихся можно разделить на побудительные, они лежат в основе различных целенаправленных действий, и смыслообразующие, которые «переводят» общественно значимые ценности на личный уровень – «для меня».

Мотивы учения подразделяют на внешние и внутренние. Первые, естественно, исходят от педагогов, родителей, класса, общества в целом и приобретают форму подсказок, намёков, требований, указаний, понуканий или даже принуждений. Они, как правило, действуют, но их действие нередко встречает внутреннее сопротивление личности, а поэтому не может быть названо гуманным. Необходимо, чтобы сам обучаемый захотел что-то сделать и сделал это. Истинный источник мотивации человека находится в нём самом. Вот почему решающее значение придается не мотивам обучения – внешнему нажиму, а мотивам учения – внутренним побудительным силам.

Система внутренней мотивации – это система самодеятельности и внутреннего контроля, поиска напряжения и трудностей, сопровождаемых интересом и воодушевлением. Отсутствие напряжения в этой системе приводит к скуке и апатии, чего человек всегда стремится избегать. У психически здорового и зрелого человека должны эффективно функционировать обе системы при относительном доминировании последней. Система обучения должна быть таковой, чтобы полноценно реализовывать задачу развития двух ведущих систем личности.

Существующая система обучения эксплуатирует и перегружает систему внешней мотивации при практическом игнорировании системы внутренней мотивации, что приводит к ее атрофированию.

Главная задача мотивации учения – такая организация учебной деятельности, которая максимально способствовала бы раскрытию внутреннего мотивационного потенциала личности учащегося.

Условия для внутреннего мотивирования процесса учения:

*1 Предоставление свободы выбор*а. Ученик должен иметь возможность выбора учебного заведения, специальности, программы обучения, видов занятий, форм контроля. Свобода выбора дает ситуацию, где учащийся испытывает чувство самодетерминации, чувство хозяина. А, выбрав действие, человек испытывает гораздо большую ответственность за его результаты.

*2 Максимально возможное снятие внешнего контроля.*Минимизация применения наград и наказаний за результаты обучения. Так как это ослабляет внутреннюю мотивацию.

Эти два условия стимулируют внутреннюю мотивацию только при наличии интересного задания с высоким мотивационным потенциалом. Внешние награды и наказания нужны не для контроля, а для информации учащегося об успешности его деятельности, об уровне его компетентности. Здесь они служат основанием для вынесения суждения о достижении или недостижении желаемого результата (что очень важно для сохранения внутреннего контроля за деятельностью), а не являются побудительными силами этой деятельности. Не должно быть наказания за неудачи, неудача сама по себе является наказанием.

*3 Задачи обучения должны исходить из запросов, интересов и устремлений учащегося.*Результаты обучения должны соответствовать потребностям обучаемого и быть значимыми для него. По мере взросления формируется такая важная потребность, как потребность в структурировании будущего. Степень выраженности и осознанности этой способности является одним из показателей социальной личностной зрелости. Необходимо контролировать возникновение этой потребности и по мере созревания личности у нее должна определяться все более и более дальняя жизненная перспектива. При этом у нее должно складываться представление о том, что учеба и ее итоги – это важный шаг на жизненном пути. Таким образом, вновь, на более высоком уровне формируется внутренняя мотивация. Учеба как средство достижения дальних целей не нуждается во внешнем контроле. Путь достижения жизненных целей должен быть разбит на более мелкие подцели с конкретным видимым результатом. Тогда переход к перспективному планированию будет более безболезненным.

4 Занятие следует организовать так, чтобы ученику было интересно от самого процесса учения и радостно от общения с преподавателем, одноклассниками. В классе должна быть атмосфера сотрудничества, доверия и взаимного уважения. Интерес и радость должны быть основными переживаниями учащегося в процессе обучения.

5 Важна для психологически грамотной организации мотивации учебы ориентация учителя при обучении на индивидуальные стандарты достижений учеников. Личные стандарты вырабатывает для себя сам учащийся. Но такой же стандарт относительно достижений своих подопечных формирует и учитель. Он может быть ориентирован на усредненные общественно-ориентированные абсолютные нормы (большинство сегодняшних учителей)

или на индивидуально относительные нормы. Вторая модель работает так: учитель ставит перед каждым учеником индивидуальные задания, ориентированные на его возможности, цели. Ученик или выбирает эти цели, или ставит их перед собой самостоятельно, или вырабатывает их совместно с учителем в режиме сотрудничества. По этим индивидуальным нормам учитель и сам ученик оценивают полученные результаты. Так как эти нормы соответствуют возможностям ученика и нередко им самим и установлены, то итоги объясняются внутренне контролируемыми причинами (усилиями, старанием). Такой характер объяснений при наличии ответственности за выполняемое дело создает высокую мотивацию и интерес к учению. Учитель поощряет и подкрепляет достижения ученика, сравнивая их не с результатами других учеников, а сего же собственными, построенными на его прошлых успехах и неудачах индивидуальными стандартами. Итогом подобной стратегии обучения является возрастание привлекательности успеха, уверенности в своих силах и как результат - оптимальная мотивация и успешная учеба.

6 Личность преподавателя и характер его отношения к ребенку. Сам преподаватель должен являть собой образец внутренне мотивированной деятельности достижения. То есть это должна быть личность с ярко выраженным доминированием любви к педагогической деятельности и интересом к ее выполнению, высоким профессионализмом и уверенностью в своих силах, высоким самоуважением.

Вопрос 3. Содержание образования и виды документов, определяющих содержание и организацию процесса обучения в организациях, реализующих программы в области физической культуры и спорта

Об утверждении особенностей организации и осуществления образовательной, тренировочной и методической деятельности в области физической культуры и спорта

МИНИСТЕРСТВО СПОРТА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ПРИКАЗ

от 27 декабря 2013 года № 1125

Об утверждении особенностей организации и осуществления образовательной, тренировочной и методической деятельности в области физической культуры и спорта

В соответствии счастью 9 статьи 84 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"(Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, № 53, ст.7598)

приказываю:

1. Утвердить прилагаемые особенности организации и осуществления образовательной, тренировочной и методической деятельности в области физической культуры и спорта.

2. Контроль за исполнением настоящего приказа возложить на заместителя Министра спорта Российской Федерации.

Особенности организации и осуществления образовательной, тренировочной и методической деятельности в области физической культуры и спорта

Приложение

I. Общие положения

1. Особенности организации и осуществления образовательной, тренировочной и методической деятельности в области физической культуры и спорта разработаны в соответствии счастью 9 статьи 84 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"(Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, № 53, ст.7598) и направлены на:

обеспечение единства основных требований к организации спортивной подготовки на всей территории Российской Федерации;

непрерывность и преемственность физического воспитания граждан, относящихся к различным возрастным группам;

повышение качества подготовки спортивного резерва;

увеличение охвата детей и молодежи, регулярно занимающихся физической культурой и спортом.

2. Настоящие Особенности организации и осуществления образовательной, тренировочной и методической деятельности в области физической культуры и спорта (далее - Особенности) устанавливают специфику в отношении:

2.1. Образовательных программ, реализуемых в области физической культуры и спорта:

а) образовательных программ основного общего и среднего общего образования, интегрированных с дополнительными предпрофессиональными образовательными программами в области физической культуры и спорта (далее интегрированные образовательные программы в области физической культуры и спорта);

б) профессиональных образовательных программ в области физической культуры и спорта;

в) дополнительных общеобразовательных программ в области физической культуры и спорта (общеразвивающих и предпрофессиональных).

2.2. Образовательных организаций, осуществляющих деятельность в области физической культуры и спорта и указанных в пунктах 13, 16, 20 настоящих Особенностей.

2.3. Контингента образовательной организации (далее - занимающиеся):

а) лиц, зачисленных в образовательную организацию и осваивающих образовательные программы в области физической культуры и спорта (далее - обучающиеся);

б) лиц, проходящих спортивную подготовку, зачисленных в образовательную организацию (далее - спортсмены);

в) лиц, которые в перспективе могли бы быть зачислены в профессиональные образовательные организации, осуществляющие деятельность в области физической культуры и спорта и реализующие программы спортивной подготовки (далее - претенденты).

3. Образовательные программы, реализуемые в области физической культуры и спорта, разрабатываются с учетом следующих особенностей организации тренировочной и методической деятельности:

3.1. По группам видов спорта:

игровые виды спорта;командные игровые виды спорта;

спортивные единоборства;сложно-координационные виды спорта;

циклические виды спорта;

скоростно-силовые виды спорта;

многоборья;

виды спорта с использованием животных, участвующих в спортивных соревнованиях;

адаптивные виды спорта;

национальные виды спорта;

спортивно-технические виды спорта;

стрелковые виды спорта;

виды спорта, осуществляемые в природной среде;

служебно-прикладные и военно-прикладные виды спорта.

3.2. По признанным в Российской Федерации видам спорта и спортивным дисциплинам, включенным во Всероссийский реестр видов спорта (далее - избранный вид спорта).

3.3. По этапам и периодам подготовки:

1) спортивно-оздоровительный этап (весь период) - только для дополнительных общеразвивающих программ в области физической культуры и спорта;

2) этап начальной подготовки (периоды: до одного года; свыше одного года);

3) тренировочный этап (этап спортивной специализации) (периоды: начальной специализации; углубленной специализации);

4) этап совершенствования спортивного мастерства (весь период);

5) этап высшего спортивного мастерства (весь период) - только для программ спортивной подготовки.

4. Особенностями осуществления образовательной деятельности в области физической культуры и спорта являются следующие формы организации тренировочного процесса:

тренировочные занятия с группой (подгруппой), сформированной с учетом избранного вида спорта, возрастных и гендерных особенностей занимающихся;

индивидуальные тренировочные занятия, проводимые согласно учебным планам с одним или несколькими занимающимися, объединенными для подготовки к выступлению на спортивных соревнованиях в пару, группу или экипаж;

самостоятельная работа занимающихся по индивидуальным планам;

тренировочные сборы;

участие в спортивных соревнованиях и иных мероприятиях;

инструкторская и судейская практика;

медико-восстановительные мероприятия;

промежуточная и итоговая аттестация обучающихся.

Особенности формирования групп и определения объема недельной тренировочной нагрузки занимающихся с учетом этапов (периодов) подготовки (в академических часах) приведены в приложении № 1 к настоящим Особенностям.

Особенности организации и проведения тренировочных сборов приведены в приложении № 2 к настоящим Особенностям.

5. Продолжительность одного тренировочного занятия при реализации образовательных программ в области физической культуры и спорта, а также программ спортивной подготовки рассчитывается в академических часах с учетом возрастных особенностей и этапа (периода) подготовки занимающихся и не может превышать:

на спортивно-оздоровительном этапе – 2 часов;

на этапе начальной подготовки – 2 часов;

на тренировочном этапе (этапе спортивной специализации) – 3 часов;

на этапе совершенствования спортивного мастерства – 4 часов;

на этапе высшего спортивного мастерства – 4 часов.

При проведении более одного тренировочного занятия в один день суммарная продолжительность занятий не может составлять более 8 академических часов.

6. Допускается проведение тренировочных занятий одновременно с занимающимися из разных групп:

а) по образовательным программам, реализуемым в области физической культуры и спорта;

б) по программам спортивной подготовки;

в) по дополнительным предпрофессиональным программам в области физической культуры и спорта и программам спортивной подготовки.

При этом необходимо соблюдать все перечисленные ниже условия:

разрядов и (или) спортивных званий;

не превышена единовременная пропускная способность спортивного сооружения;

не превышен максимальный количественный состав объединенной группы, рассчитываемый в соответствии с примечанием 2 приложения № 1 к настоящим Особенностям.

7. Образовательные организации формируют свою структуру самостоятельно с учетом следующих особенностей:

7.1. Отделения (иные структурные подразделения), обеспечивающие тренировочную деятельность, которые открываются:

а) по группам видов спорта;

б) по избранным видам спорта.

7.2. Группы занимающихся для прохождения тренировочного процесса комплектуются по избранным видам спорта и этапам (периодам) подготовки, а в командных игровых видах спорта – и с учетом планирования участия занимающихся (формирования команды игроков) в физкультурных мероприятиях и спортивных мероприятиях, включенных в Единый календарный план межрегиональных, всероссийских и международных физкультурных мероприятий и спортивных мероприятий в соответствии с положением (регламентом) об их проведении.

8. Образовательная организация, реализующая программы спортивной подготовки, в своей структуре создает специализированное подразделение, в которое зачисляются лица из числа занимающихся, выпускников образовательной организации, проходящих спортивную подготовку на условиях государственного (муниципального) задания, и (или) иные лица, проходящие спортивную подготовку на условиях договора на оказание услуг по спортивной подготовке.

9. Особенностями проведения индивидуального отбора занимающихся, а также промежуточной и итоговой аттестации обучающихся являются:

перевод обучающихся на этап (период) реализации образовательной программы осуществляется на основании результатов промежуточной аттестации и с учетом результатов их выступления на официальных спортивных соревнованиях по избранному виду спорта;

по окончании обучения по дополнительным предпрофессиональным программам в области физической культуры и спорта обучающемуся (выпускнику) выдается документ, образец которого устанавливается образовательной организацией в соответствии счастью 15 статьи 60 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации".

10. Образовательная организация обеспечивает непрерывный тренировочный процесс с занимающимися с учетом следующих особенностей:

10.1. Сроки начала и окончания тренировочного процесса (далее - спортивный сезон) определяются с учетом сроков проведения физкультурных мероприятий и спортивных мероприятий, в которых планируется участие занимающихся.

10.2. Набор (индивидуальный отбор) занимающихся осуществляется ежегодно:

а) в группы подготовки образовательных организаций, начинающих спортивный сезон с осени, – не позднее 15 октября текущего года;

б) в группы подготовки образовательных организаций, начинающих спортивный сезон с начала календарного года, – не позднее 15 февраля текущего года;

в) в иных случаях – в порядке, устанавливаемом образовательной организацией.

10.3. Тренировочный процесс в образовательной организации ведется в соответствии с годовым учебным (тренировочным) планом (далее - учебный план), рассчитанным:

по общеразвивающим программам – на срок, установленный локальными нормативными актами образовательной организации;

по дополнительным предпрофессиональным программам – в соответствии с федеральными государственными требованиями к минимуму содержания, структуре, условиям реализации дополнительных предпрофессиональных программ в области физической культуры и спорта и к срокам обучения по данным программам (далее - федеральные государственные требования);

по программам спортивной подготовки - в соответствии с федеральными стандартами спортивной подготовки.

10.4. Тренировочный процесс подлежит ежегодному планированию в соответствии со следующими сроками:перспективное планирование (на олимпийский цикл – 4 года), позволяющее определить этапы реализации образовательной программы или программы спортивной подготовки;ежегодное планирование, позволяющее составить план проведения групповых и индивидуальных тренировочных занятий и промежуточной (итоговой) аттестации обучающихся;ежеквартальное планирование, позволяющее спланировать работу по проведению индивидуальных тренировочных занятий; самостоятельную работу обучающихся по индивидуальным планам; тренировочные сборы; участие в спортивных соревнованиях и иных мероприятиях;ежемесячное планирование (не позднее чем за месяц до планируемого срока проведения), инструкторская и судейская практика, а также медико-восстановительные и другие мероприятия.

10.5. Планирование участия педагогических работников и (или) других специалистов, участвующих в реализации образовательных программ и программ спортивной подготовки, производится с учетом следующих особенностей:

а) работа по учебному плану одного педагогического работника или специалиста с группой занимающихся в течение всего спортивного сезона;

б) бригадный метод работы (работа по реализации образовательной и (или) программы спортивной подготовки более чем одного педагогического работника и (или) другого специалиста, непосредственно осуществляющих тренировочный процесс по этапам (периодам) с контингентом обучающих-

ся, закрепленным персонально за каждым специалистом) с учетом конкретного объема, сложности и специфики работы.

11. Особенностями сетевого взаимодействия в реализации образовательных программ и (или) программ спортивной подготовки образовательными организациями и (или) организациями науки, здравоохранения и иными организациями, обладающими необходимыми ресурсами, является кластерное взаимодействие:

а) в качестве организации, непосредственно реализующей образовательную программу (полностью или в части какого-либо компонента (модуля) программы);

б) в качестве непосредственно реализующей программу спортивной подготовки (полностью или в части какого-либо компонента (модуля) программы);

в) в качестве образовательной организации, которая осуществляет педагогическое сопровождение спортсмена, ранее проходившего обучение или спортивную подготовку в данной образовательной организации, но перешедшего в другую организацию, осуществляющую спортивную подготовку.

12. Особенности методической (научно-методической) деятельности в образовательных организациях учитывают:

12.1. Организацию и ведение деятельности непосредственно самой образовательной организацией либо на основе кластерного взаимодействия с организацией, для которой методическая (научно-методическая) деятельность в области физической культуры и спорта является одним из основных видов деятельности.

Для организации и осуществления методической (научно-методической) работы в образовательной организации в штатное расписание вводятся ставки инструкторов-методистов (методистов) из расчета одна ставка инструктора-методиста (методиста) на шесть ставок тренеров-преподавателей, при этом возможно создание соответствующего структурного подразделения (методический отдел, кабинет, служба).

12.2. Направления методической (научно-методической) деятельности образовательных организаций определяются с учетом следующих особенностей:

а) обеспечения повышения эффективности тренировочного процесса, подготовки спортивного резерва и роста спортивного потенциала обучающихся;

б) организации мониторинга образовательной и тренировочной деятельности;

в) повышения профессиональной компетенции педагогических работников и других специалистов, осуществляющих тренировочный процесс;

г) разработки, внедрения, анализа исполнения и, при необходимости, корректировки образовательных программ и программ спортивной подго-

товки, реализуемых (планируемых к реализации) образовательной организацией;

д) сопровождения экспериментальной и инновационной деятельности в области физической культуры и спорта, в том числе в рамках деятельности федеральных (региональных) экспериментальных (инновационных) площадок.

II. Особенности реализации интегрированных образовательных программ в области физической культуры и спорта

13. Реализация интегрированных образовательных программ в области физической культуры и спорта осуществляется:

в общеобразовательных организациях, имеющих интернат, в которых обучаются лица, проявившие выдающиеся способности к занятиям физической культурой и спортом (далее - школы-интернаты спортивного профиля);

в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования при наличии специализированных структурных подразделений;

в общеобразовательных организациях, имеющих специализированные спортивные классы.

14. Разработка интегрированных образовательных программ в области физической культуры и спорта осуществляется образовательными организациями, указанными в пункте 13 настоящих Особенностей, самостоятельно на основе примерных основных образовательных программ соответствующего уровня и направленности, разработанных в соответствии счастью 11 статьи 12 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации".

15. Общеобразовательные организации самостоятельно либо на основе сетевой формы реализации образовательных программ формируют специализированные спортивные классы с продленным днем обучения и углубленным тренировочным процессом с учетом следующих особенностей:

возможность проведения двух и более тренировочных занятий в день, совмещая образовательную и тренировочную деятельность;

организация питания обучающихся;

возможность переноса сроков проведения государственной итоговой аттестации обучающимся, участвующим в подготовке или находящимся на официальных спортивных соревнованиях.

III. Особенности реализации профессиональных образовательных программ в области физической культуры и спорта

16. Реализация профессиональных образовательных программ в области физической культуры и спорта осуществляется:

в образовательных организациях высшего образования, осуществляющих обучение по программам бакалавриата и программам специалитета

по специальностям и (или) направлениям подготовки в области физической культуры и спорта;

в профессиональных образовательных организациях, осуществляющих деятельность в области физической культуры и спорта, имеющих интернат и реализующих программы спортивной подготовки, в которых обучаются лица, проявившие выдающиеся способности к занятиям физической культурой и спортом (колледжи олимпийского резерва, колледжи-интернаты олимпийского резерва, училища олимпийского резерва (далее - профессиональные образовательные организации), и (или) осуществляющих обучение по образовательным программам среднего профессионального образования по специальностям и (или) направлениям подготовки в области физической культуры и спорта.

17. Образовательные организации, указанные в пункте 16 настоящих Особенностей, организуют и осуществляют образовательную, тренировочную и методическую деятельность с учетом следующих особенностей:

17.1. подготовка кадров в области физической культуры и спорта осуществляется с использованием инфраструктуры спорта;

17.2. в целях выявления и поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности, в образовательных организациях создаются специализированные структурные подразделения, порядок комплектования и финансирования которых устанавливается учредителями соответствующих образовательных организаций с учетом создания возможности для совмещения тренировочной деятельности и образовательного процесса.

18. Профессиональные образовательные организации и образовательные организации высшего образования в отношении специализированных структурных подразделений, созданных в целях выявления и поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности, а также добившихся успехов в физкультурно-спортивной деятельности, планируют, организуют и осуществляют свою деятельность с учетом следующего:

осуществляют комплектование контингента обучающихся на конкурсной основе из числа лиц, проявивших выдающиеся способности в спорте и ранее проходивших обучение по предпрофессиональным программам в области физической культуры и спорта или подготовку по программам спортивной подготовки;

обеспечивают использование индивидуального учебного плана для обучающихся, являющихся членами спортивных сборных команд субъекта Российской Федерации, кандидатами в спортивные сборные команды Российской Федерации;

участвуют на основе сетевой формы реализации образовательных программ в подготовке спортивного резерва и спортсменов высокого класса для спортивных сборных команд Российской Федерации, субъектов Российской Федерации.

19. Профессиональные образовательные организации организуют и осуществляют образовательную деятельность с учетом следующих особенностей:

19.1. Интегрируя спортивную подготовку с отдельной частью или всем объемом учебного предмета, курса, дисциплины (модуля), реализации образовательной программы или осуществляя спортивную подготовку за рамками образовательных программ среднего профессионального образования.

19.2. При выезде обучающегося или группы обучающихся на тренировочные сборы на срок более 10 дней реализация образовательной программы среднего профессионального образования с данными обучающимися организуется в месте прохождения тренировочных сборов:

а) с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий;

б) посредством сетевой формы реализации образовательных программ.

19.3. Производственная практика обучающихся проводится в организациях, осуществляющих спортивную подготовку, физкультурно-спортивных организациях или непосредственно в самой профессиональной образовательной организации.

19.4. Тренировочный процесс в профессиональной образовательной организации осуществляется на следующих этапах спортивной подготовки:

а) тренировочный этап (этап спортивной специализации);

б) этап совершенствования спортивного мастерства;

в) этап высшего спортивного мастерства.

19.5. Все претенденты при поступлении в профессиональную образовательную организацию проходят обязательные медицинские осмотры (обследования) в соответствии спостановлением Правительства Российской Федерации от 14.08.2013 № 697 "Об утверждении перечня специальностей и направлений подготовки, при приеме на обучение по которым поступающие проходят обязательные предварительные медицинские осмотры (обследования) в порядке, установленном при заключении трудового договора или служебного контракта по соответствующей должности или специальности"(Собрание законодательства Российской Федерации, 2013, № 33, ст.4398), результаты которых учитываются при конкурсном отборе.

Формами конкурсного отбора являются:

а) просмотровые тренировочные сборы;

б) результаты выступлений претендентов на официальных всероссийских и международных спортивных соревнованиях;

в) результаты вступительных испытаний, устанавливаемых профессиональной образовательной организацией на основании соответствующего порядка приема на обучение по образовательным программам среднего профессионального образования и перечню вступительных испытаний при

приеме на обучение по данным программам, устанавливаемых в соответствии счастью 8 статьи 55 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации";

г) другие формы, определенные локальным актом организации.

19.6. Численность обучающихся в учебной группе в профессиональной образовательной организации устанавливается в соответствии с ее локальными нормативными актами:

а) 8-15 человек по основным общеобразовательным программам;

б) 4-8 человек по образовательным программам среднего профессионального образования.

19.7. Перевод занимающихся, в том числе досрочно, в другую группу подготовки (на следующий этап подготовки) осуществляется на основании локального нормативного акта профессиональной образовательной организации с учетом решения тренерского (методического) совета на основании выполненного объема тренировочной деятельности, установленных контрольных нормативов, результатов спортивных соревнований, а также при отсутствии медицинских противопоказаний.

IV. Особенности реализации дополнительных общеобразовательных программ в области физической культуры и спорта

20. Реализация дополнительных общеобразовательных программ в области физической культуры и спорта осуществляется:

в детско-юношеских спортивных школах, детско-юношеских спортивно-адаптивных школах, специализированных детско-юношеских спортивных школах олимпийского резерва (далее - спортивные школы);

в иных организациях дополнительного образования физкультурно-спортивной и туристско-краеведческой направленности (далее - иные организации дополнительного образования);

в общеобразовательных организациях при организации внеурочной деятельности обучающихся физической культурой и спортом, в том числе в рамках школьного спортивного клуба;

в дошкольных образовательных организациях при организации ими дополнительных занятий физической культурной и спортом и (или) реализации ими программ физического воспитания.

21. Спортивные школы по результатам индивидуального отбора лиц и реализации дополнительных предпрофессиональных программ распределяют контингент занимающихся по программам спортивной подготовки и обучающихся по образовательным программам (предпрофессиональным и общеразвивающим) по каждому избранному виду спорта в соответствии с государственным (муниципальным) заданием с учетом следующих особенностей:

в детско-юношеских спортивных школах необходимо обеспечить спортивную подготовку не менее 10% от общего количества лиц, зачисленных в спортивную школу;

в специализированных детско-юношеских спортивных школах олимпийского резерва и в специализированных отделениях детско-юношеских спортивных школ необходимо обеспечить спортивную подготовку не менее 30% от общего количества лиц, зачисленных в спортивную школу.

Для вновь открываемых отделений (в том числе, специализированных) в спортивных школах устанавливается двухлетний период, в течение которого должно быть обеспечено указанное выше соотношение количества занимающихся по программам спортивной подготовки и обучающихся по образовательным программам.

22. В спортивных школах отделения открываются по избранным видам спорта (группе видов спорта).

Количество учебных групп на отделении должно быть не менее шести (для открытия отделения необходимо минимум три группы с последующим увеличением их количества в течение трех последующих лет до шести).

23. Особенностями деятельности специализированных отделений спортивной школы являются не только реализация дополнительных предпрофессиональных программ в области физической культуры и спорта, но и реализация программ спортивной подготовки на этапах совершенствования спортивного мастерства и высшего спортивного мастерства.

В спортивных школах, являющихся специализированными детско-юношескими спортивными школами олимпийского резерва и включенными в Перечень физкультурно-спортивных организаций и образовательных организаций, осуществляющих подготовку спортсменов и использующих для обозначения юридического лица (в фирменном наименовании) наименования "Олимпийский", "Паралимпийский", "Olympic", "Paralympic" и образованные на их основе слова и словосочетания без заключения соответствующего договора с Международным олимпийским комитетом, Международным паралимпийским комитетом или уполномоченными ими организациями, формируемый Министерством спорта Российской Федерации в соответствии сприказом Минспорттуризма России от 05.05.2010 № 420/1(зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 07.07.2010, регистрационный № 17731), на специализированных отделениях должно заниматься не менее 70% контингента обучающихся.

24. По решению учредителя в спортивных школах допускается дальнейшее прохождение спортивной подготовки лиц старше 17 лет.

Занимающиеся, успешно проходящие спортивную подготовку и выполняющие минимальные требования программы спортивной подготовки, до окончания освоения данной программы на соответствующем этапе спортивной подготовки не могут быть отчислены из спортивной школы по возрастному критерию.

25. Иные организации дополнительного образовании в случае реализации ими программ спортивной подготовки наряду с указанными программами реализуют дополнительные образовательные программы в области

физической культуры и спорта с учетом требований настоящих Особенностей, за исключением требований, установленных в пунктах 21-23.

26. Общеобразовательные организации в случае реализации ими дополнительных общеобразовательных программ в области физической культуры и спорта используют следующие возможности:

организация деятельности школьного спортивного клуба;

организация сетевой формы реализации образовательных программ совместно со спортивными школами, иными организациями дополнительного образования, организациями, осуществляющими спортивную подготовку, физкультурно-спортивными и иными организациями.

Приложение № 1. Особенности формирования групп и определения объема недельной тренировочной нагрузки занимающихся с учетом этапов (периодов) подготовки (в академических часах)

Приложение № 1к Особенностям

Этап подготовки	Период	Минимальная наполняемость группы (человек)	Оптимальный (рекомендуемый) количественный состав группы (человек)	Максимальный количественный состав группы (человек)	Максимальный объем тренировочной нагрузки в неделю в академических часах
Этап высшего спортивного мастерства	Весь период	1	1-3	8	32
Этап совершенствования спортивного мастерства	Весь период	1	4-8	10	24
Тренировочный этап (этап спортивной специализации)[1]	Углубленной специализации	Устанавливается образовательной организацией	8-10	12	18
	Начальной специализации		10-12	14	12
Этап начальной подготовки	Свыше одного года	Устанавливается образова-	12-14	20	8

		тельной			
	До одного года	организа-цией	14-16	25	6
Спортивно-оздорови-тельный этап	Весь период	10	15-20	30	до 6

Примечания:

В командных игровых видах спорта максимальный состав группы определяется на основании правил проведения официальных спортивных соревнований и в соответствии с заявочным листом для участия в них.

При проведении занятий с занимающимися из различных групп максимальный количественный состав определяется по группе, имеющей меньший показатель в данной графе. Например: а) при объединении в расписании занятий в одну группу занимающихся на этапе совершенствования спортивного мастерства и на тренировочном этапе максимальный количественный состав не может превышать 10 человек; б) при объединении в расписании в одну группу занимающихся на тренировочном этапе (углубленной специализации) и на этапе начальной подготовки максимальный количественный состав не может превышать 12 человек.

В группах спортивно-оздоровительного этапа с целью большего охвата занимающихся максимальный объем тренировочной нагрузки на группу в неделю может быть снижен, но не более чем на 10% от годового объема и не более чем на 2 часа в неделю с возможностью увеличения в каникулярный период, но не более чем на 25% от годового тренировочного объема.

Приложение № 2. Особенности организации и проведения тренировочных сборов

N п/п	Виды тренировочных сборов	Предельная продолжительность сборов по этапам спортивной подготовки (количество дней) без учета проезда к месту проведения и обратно					Оптимальное число участников тренировочных сборов
		этап высшего спортивного мастерства	этап совершенствования спортивного мастерства	тренировочный этап (этап спортивной специализации)	этап начальной подготовки	спортивнооздоровительный этап	
	2	3	4	5	6	7	8
.	Тренировочные сборы занимающихся, включенных в список кандидатов в спортивные сборные команды Российской Федерации и субъектов Российской Федерации						
1.	Трениро-	250	200	-	-	-	В соот-

1	вочные сборы занимающихся, включенных в список кандидатов в спортивные сборные команды Российской Федерации						ветствии со списочным составом кандидатов в спортивные сборные команды Российской Федерации
1.2.	Тренировочные сборы занимающихся, включенных в список спортивных сборных команд субъекта Российской Федерации	120	90	60	-	-	В соответствии со списочным составом членов спортивных сборных команд субъекта Российской Федерации
2. Тренировочные сборы по подготовке к спортивным соревнованиям							
2.1.	Тренировочные сборы по подготовке к международным спортивным соревнованиям	21	21	18	-	-	Мужчины, женщины: а) основной состав: командные игровые виды спорта (спортивные дисциплины) - 1,5 состава; теннис, настольный теннис, бадминтон, а также спортивные единоборства,
2.2.	Тренировочные сборы по подготовке к чемпионатам, кубкам, первенствам России	21	18	14	-	-	
2.3.	Тренировочные сборы по подготовке к другим всероссийским спортивным соревнованиям	18	18	14	-	-	

							включенные в программу Олимпийских игр (в том числе тяжелая атлетика): - 4 состава; иные виды спорта - 2 состава; б) резервный состав: командные игровые виды спорта (спортивные дисциплины) - 1 состав; теннис, настольный теннис, бадминтон, а также спортивные единоборства, включенные в программу Олимпийских игр (в том числе тяжелая атлетика), - 4 состава; иные виды спорта - 1 состав;

							юниоры, юниорки, юноши; девушки: а) основной состав: командные игровые виды спорта (спортивные дисциплины) - 2 состава;
2.4.	Тренировочные сборы по подготовке к официальным спортивным соревнованиям субъекта Российской Федерации	14	14	14	-	-	теннис, настольный теннис, бадминтон, а также спортивные единоборства, включенные в программу Олимпийских игр (в том числе тяжелая атлетика), - 4 состава;иные виды спорта - 2 состава, б) резервный состав: теннис, настольный теннис, бадминтон, а также спортивные еди-

							ноборства, включенные в программу Олимпийских игр (в том числе тяжелая атлетика), - 4 состава
3. Специальные тренировочные сборы							
3.1.	Тренировочные сборы по общей и (или) специальной физической подготовке	18	18	14	-	-	Не менее 70% от состава группы занимающихся, проходящих подготовку на определенном этапе
3.2.	Восстановительные тренировочные сборы	До 14 дней			-	-	Участники спортивных соревнований
3.3.	Тренировочные сборы для комплексного медицинского обследования	До 5 дней, но не более двух раз в год			-	-	В соответствии с планом комплексного медицинского обследования
3.4.	Тренировочные сборы в каникулярный период	-	-	До 21 дня подряд и не более двух тренировочных сборов в год			Не менее 60% от состава группы занимающихся, проходящих подготовку на определенном этапе

3.5.	Просмотровые тренировочные сборы для претендентов	-	До 60 дней	-	-	В соответствии с локальными нормативными актами образовательной организации
3.6.	Тренировочные сборы для выявления перспективных спортсменов для комплектования спортивных сборных команд Российской Федерации, субъектов Российской Федерации и центров спортивной подготовки	До 21 дня, но не более двух раз в год		-	-	В соответствии с планом комплектования спортивных сборных команд Российской Федерации, субъектов Российской Федерации

Тема 2.2 Формы, методы и средства обучения

Вопрос 1. Понятие о форме обучения и форме организации деятельности обучающихся, методе обучения, приеме обучения, средствах обучения, отличительные признаки

Методы, приемы, средства обучения. Классификация методов обучения

Термин “метод” происходит от греческого слова “methodos”, что означает путь, способ продвижение к истине.

В педагогике имеется множество определений понятия “*метод обучения*”. К ним можно отнести следующие: “методы обучения – это способы взаимосвязанной деятельности учителя и учеников, направленные на реше-

ние комплекса задач учебного процесса (Ю.К. Бабанский); “под методами понимают совокупность путей и способов достижения целей, решение задач образования” (И.П. Подласый); “метод обучения – это опробованная и систематически функционирующая структура деятельности учителей и учащихся, сознательно реализуемая с целью осуществления запрограммированных изменений в личности учащихся” (В. Оконь). Методу обучения можно дать и такое определение: это способ упорядоченной деятельности субъекта и объекта учебного процесса, направленный на достижение поставленных целей обучения, развития, воспитания. Уже в этих определениях метод выступает как многомерное явление, как сердцевина учебного процесса. Он выступает механизмом реализации поставленных целей, во многом определяет конечные результаты учебного процесса.

Каждый метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения; способ усвоения; характер взаимодействия субъектов обучения.

Прием– это составная часть или отдельная сторона метода, т.е. частное понятие по отношению к общему понятию “метод”. Отдельные приемы могут входить в состав различных методов.

В процессе обучения методы и приемы находятся в различных сочетаниях. Один и тот же способ деятельности учащихся в одних случаях выступает как самостоятельный метод, а в другом – как прием обучения. Например, объяснение, беседа являются самостоятельными методами обучения. Если же они эпизодически используются преподавателем в ходе практической работы для привлечения внимания учащихся, исправления ошибок, то объяснение и беседа выступают как приемы обучения, входящие в метод упражнения.

Методы обучения – категория историческая. Уровень развития производительных сил и характер производственных отношений оказывают влияние на общие цели обучения. С изменением целей меняются и методы обучения. Так, в древние времена преобладали методы обучения, основывавшиеся на подражании. С момента организации школ появились словесные методы обучения. Словесные методы обучения доминировали в средние века.

В педагогической литературе называется разное количество методов обучения – от двадцати до ста и более. К числу наиболее употребительных, используемых методов относятся: 1) рассказ; 2) беседа; 3) лекция; 4) показ иллюстраций; 5) показ демонстраций; 6) упражнения; 7) самостоятельная работа с книгой; 8) контрольные работы; 9) методы программированного контроля и т.д.

В психолого-педагогической литературе выделено немало причин, влияющих на выбор методов обучения:

- цель обучения;
- уровень мотивации обучения;
- реализация принципов, закономерностей обучения;

• количество и сложность учебного материала;
• уровень подготовленности учащихся;
• возраст учащихся;
• время обучения;
• материально-технические, организационные условия обучения;
• применение методов на предыдущих уроках;
• тип и структура занятий;
• взаимоотношения между учителем и учащимися, которые сложились в процессе учебного труда;
• уровень подготовленности учителя.

Ни один из методов не является универсальным, хороших результатов в дидактической работе можно достигнуть только при использовании многих методов.

*Средствами*обучения являются все приспособления и источники, которые помогают учителю учить, а ученику учиться, т.е. то, что помогает ему организовать познавательную деятельность учащихся. К средствам обучения могут быть отнесены: учителя, учебники, учебные пособия, книги, радио, телевидение, компьютеры, наглядные пособия и т.д.

В педагогике нет единого подхода к классификации методов обучения. Существует около десяти классификаций методов. Наличие различных точек зрения на проблему классификации отражает естественный процесс дифференциации и интеграции знаний о них. В связи с тем, что разные авторы в основу подразделения методов обучения на группы и подгруппы кладут разные признаки, существует ряд классификаций.

Одна из первых классификаций относится к концу 20-х годов XX века и связана с именем Б.В. Всесвятского, который описал две категории методов – методы передачи готовых знаний и методы искания (исследования).

Вопрос 2. Классификации форм обучения, методов обучения, средств обучения

Назовем наиболее обоснованные классификации методов обучения в дидактике.

1. Традиционная классификация по источнику знаний. Сначала выделялись практические, наглядные, словесные методы (Д.О. Лордкипанидзе, Е.Я. Голант), затем эта система дополнилась и другими – современными, связанными, например, с техническими средствами обучения.

2. Классификация методов по назначению (М.А. Данилов, Б.П. Есипов).

В качестве общего признака классификации выступают последовательные этапы, через которые проходит процесс обучения на уроке. Выделяются следующие методы:

• приобретение знаний;

• формирование умений и навыков;
• применение знаний;
• творческая деятельность;
• закрепление;
• проверка знаний, умений, навыков.

3. Классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности учеников (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин).

Поскольку успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучаемых, то именно характер деятельности, степень самостоятельности и творчества учащихся должны служить важным критерием выбора. Ученые выделили пять методов обучения, причем в каждом из последующих степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает:

• объяснительно-иллюстративный;
• репродуктивный;
• проблемное изложение;
• частично-поисковый;
• исследовательский.

4. По дидактическим целям выделяется две большие группы методов обучения:

- методы, способствующие первичному усвоению учебного материала;
- методы, способствующие закреплению и совершенствованию приобретенных знаний (Г.И. Щукина, И.Т. Огородников и др.).

5. Ю.К. Бабанский в основу классификации методов обучения кладет теорию деятельности человека, основными элементами которой являются: а) организация действий; б) регулирование деятельности личности прежде всего разнообразными способами ее стимулирования и в) контроль за ходом деятельности. На этой основе Ю.К. Бабанский выделяет три группы методов:

• методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
• методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
• методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Каждая из этих классификаций имеет определенное основание и позволяет с различных сторон осмысливать сущность методов обучения. Однако в дидактическом отношении наиболее практичной представляется классификация известного белорусского педагога И.Ф. Харламова. Он выделяет пять групп методов обучения:

• методы устного изложения знаний учителем и активизации познавательной деятельности учащихся: рассказ, объяснение, школьная лекция, беседа; иллюстрации и демонстрации при устном изложении изучаемого материала;

• методы закрепления изучаемого материала: беседа, работа с учебником;

• методы самостоятельной работы учащихся по осмыслению и усвоению нового материала: работа с учебником, лабораторная работа;

• методы учебной работы по применению знаний на практике и выработке умений и навыков: упражнения, лабораторные работы;

• методы проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся: повседневное наблюдение за работой учащихся, устный опрос (индивидуальный, фронтальный, уплотненный), выставление поурочного балла, контрольные работы, проверка домашних работ, программированный контроль, тестирование.

Ни одна из рассмотренных классификаций методов не свободна от недостатков. Практика богаче и сложнее любых самых искусных построений и абстрактных схем. Поэтому поиски более совершенных классификаций, которые внесли бы ясность в противоречивую теорию методов и помогали бы педагогам совершенствовать практику, продолжается.

Характеристику методов обучения необходимо осуществлять по следующему плану: сущность метода, требования к его применению, методика (система приемов, при помощи которых реализуется данный метод). В качестве примера раскроем суть беседы как метода обучения.

*Беседа*является диалогическим методом изложения учебного материала (от греч. dialogos – разговор между двумя или несколькими лицами), что уже само по себе говорит о существенной специфике этого метода. Сущность беседы заключается в том, что учитель путем умело поставленных вопросов побуждает учащихся к рассуждению и анализу в определенной логической последовательности изучаемых фактов и явлений и самостоятельному формулированию соответствующих теоретических выводов и обобщений.

При проведении беседы по осмыслению нового материала необходимо ставить вопросы так, чтобы они требовали не односложных утвердительных или отрицательных ответов, а развернутых рассуждений, определенных доводов и сравнений, в результате которых учащиеся вычленяют существенные признаки и свойства изучаемых предметов и явлений и таким путем приобретают новые знания.

Вопросы должны иметь четкую последовательность и направленность, что позволит учащимся осмысливать внутреннюю логику усваиваемых знаний.

Беседа как метод обучения не может обеспечить достижения всех дидактических целей, в частности формирования практических умений и навыков. Поэтому целесообразно применять ее в сочетании с другими методами.

Беседа при сообщении новых знаний может идти индуктивным (т.е. от частных известных наблюдаемых явлений к общим выводам) или дедуктивным путем (от общего положения к частным случаям).

По назначению в учебном процессе выделяют следующие виды беседы: вводные или вступительные (организующие); сообщения новых знаний; закрепляющие; контрольно-коррекционные.

Вводная беседа проводится в начале урока или другого учебного занятия. С ее помощью обеспечивается подготовка учащихся к восприятию и усвоению нового учебного материала. Такого вида беседа способствует пониманию значения предстоящей работы, формирует представления о ее содержании, специфике и особенностях.

При сообщении новых знаний беседа строится в форме вопросов и ответов преимущественно при анализе прочитанных текстов, запоминании ответов (катехизическая). Она способствует подведению учащихся за счет умело поставленных вопросов, имеющихся у них знаний и жизненного опыта к усвоению новых знаний, определению понятий, поиску метода решения задачи. Грамотно организованная беседа создает субъективное впечатление, что ученик сам сделал “открытие”, проделал сложный путь к научной истине.

Закрепляющие беседы применяются для углубления, обобщения и систематизации знаний. Они, как правило, проводятся в конце урока изучения нового материала.

Контрольно-коррекционные беседы могут быть организованы как фронтальные или индивидуальные. Применяются с целью определения уровня усвоения знаний у учащихся, их коррекции, уточнения, дополнения, конкретизации.

Эффективность беседы зависит от тщательной подготовки учителя, продуманности вопросов, их логической последовательности. Вопросы должны развивать все виды мышления, соответствовать уровню развития учащихся. Со стороны учащихся ответы должны быть осознанными, аргументированными и правильно сформулированными.

Педагогическая функция беседы состоит в том, чтобы использовать знания и личный опыт учащихся в целях активизации их познавательной деятельности. Беседа требует продуманности и четкости постановки вопроса. Развивающий эффект беседы проявляется в формировании у учащихся умений четко и быстро мыслить, анализировать и обобщать, ставить точные вопросы, кратко говорить и ясно выражать свою мысль. Беседа наиболее эффективна:

- для подготовки учащихся к работе на уроке;
- ознакомления их с новым материалом;
- систематизации и закрепления знаний;
- текущего контроля и диагностики усвоения знаний.

Вопрос 3. Педагогические возможности эффективного применения форм организации деятельности обучающихся, методов, средств в процессе обучения

Методы и средства организации процесса обучения в современной школе. Условия выбора и факторы, детерминирующие эффективность методов и средств обучения.

Метод (от греч. Metodos– путь к чему-либо) – способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность. В педагогике под методом обучения понимают способ упорядоченной совместной деятельности педагога и учащихся, направленный на решение задач обучения, воспитания, развития. Метод – процессуальная сторона деятельности, связующее звено между запроектированной целью и конечным результатом. Разнообразие видов и способов человеческой деятельности обуславливает и разнообразие методов обучения. Методы (приемы) обучения – важные структурные компоненты процесса обучения. С их помощью осуществляется освоение учащимися содержания обучения, управление учебно-познавательной, ценностно-ориентационной и практической деятельностью учащихся, формирование их личностных качеств. Методы обучения состоят из конкретных приемов. Прием обучения – это элемент метода обучения, разовое действие, шаг в реализации метода. Один и тот же прием может быть частью разных методов, один и тот же метод может включать разные приемы. К приемам, например, относят показ образца, демонстрацию опыта, сообщение плана урока, прием сравнения, или аналогии, постановку проблемного вопроса, мнемонические приемы.

Методы обучения чаще всего применяются в комплексе. В то же время в каждой конкретной ситуации можно выделить ведущий, доминирующий, наиболее эффективный с точки зрения решаемых педагогических задач.

Перед педагогом всегда стоит проблема выбора того или иного метода или комплекса методов и приемов, которые будут наиболее эффективными в данной педагогической ситуации. Фонд методов педагогического процесса в настоящее время насчитывает десятки единиц. Разнообразие методов педагогического процесса, с одной стороны, и потребность в их комплексном применении, с другой – вызвали потребность в их систематизации и классификации. Классификацией методов обучения называется подразделение их на определенные группы или подгруппы по какому-либо признаку (основанию). Рассмотрим наиболее известные классификации методов обучения.

1. В основание одной из первых классификаций методов обучения положен источник передачи информации и характер её восприятия (Е.В. Перовский, Е.Я. Голант и др.). В соответствии с источником знаний (слово, наглядность, практика) были выделены соответственно три группы методов: словесные, наглядные, практические.

2. Другая классификация (М.А. Данилов, Б.П. Есипов) имеет своим основанием ведущие дидактические задачи, решаемые на том или ином этапе обучения. В соответствии с ними выделены: методы приобретения знаний; методы формирования умений и навыков; методы применения знаний на

практике; методы закрепления знаний, умений и навыков; методы проверки и оценки знаний, умений и навыков.

3. Представляет интерес классификация (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), основанием которой является характер учебно-познавательной деятельности учащихся. В соответствии с этим авторы классификации выделили:

Объяснительно-иллюстративные, или информационно-рецептивные методы. Основное назначение этих методов состоит в организации усвоения учащимися знаний в готовом виде. При этом учитель или заменяющее его средство предъявляет информацию и организует действия ученика с объектом изучения. Учащиеся воспринимают, осознают и запоминают информацию. К данной группе методов относятся: объяснение, рассказ, лекция, работа с учебником, использование наглядных средств, показ способов деятельности и др. Данные методы тренируют память, способствуют усвоению знаний, но не являются эффективными для развития творческого мышления.

Репродуктивные методы имеют главным признаком воспроизведение и повторение способа деятельности по заданию учителя. Учитель применяет (разрабатывает) систему упражнений, в том числе программированные материалы, обеспечивающие обратную связь и самоконтроль. Эффективность данных методов повышается, если учащимся сообщается определенный алгоритм выполнения задания.

Методы проблемного изложения (проблемная лекция, экспериментирование и др.). В рамках этих методов учитель ставит проблему и показывает пути её решения, то есть демонстрирует образец научного решения проблемы. Учащиеся при этом мысленно следят и усваивают логику, этапы решения научной проблемы, но без выработки умения применять их самостоятельно.

Частично-поисковые, или эвристические методы состоят в том, что учитель организует участие школьников в выполнении отдельных этапов решения познавательных и практических проблемных задач. Он создает проблемные ситуации, конструирует задание, планирует этапы (шаги) его решения, а учащиеся выполняют их самостоятельно под общим руководством учителя.

Исследовательские методы являются способом организации самостоятельной поисковой, творческой деятельности учащихся по решению новых для них проблем, нахождению новых способов решения или доказательств. Учащиеся самостоятельно находят и формулируют проблему, планируют этапы и способы решения (исследования), осуществляют самоконтроль результатов исследования. Учитель участвует в предъявлении проблемных задач, осуществляет общий контроль за ходом исследования.

4. На основе методологии целостного подхода к деятельности известный дидакт Ю.К. Бабанский предложил классификацию методов обучения, учитывающую все структурные элементы деятельности: организацию, стимулирование и контроль. В этой классификации представлены три группы методов: методы организации и осуществления учебно-познавательной дея-

тельности (см. таблицу 1); методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности (см. таблицу 2); методы контроля и самоконтроля эффективности учебно-познавательной деятельности (см. таблицу 3). Каждая группа методов в свою очередь подразделяется на подгруппы.

И.Ф. Харламовым предложена наиболее практичная классификация методов обучения. В зависимости от тех задач, которые решаются с помощью методов, белорусский ученый выделил:

- методы устного изложения знаний учителем (рассказ, объяснение, школьная лекция, беседа; методы иллюстрации и демонстрации);
- методы закрепления изложенного учителем материала (беседа, работа с учебником);
- методы самостоятельной работы учащихся по осмыслению и усвоению нового материала (работа с учебником, лабораторная работа);
- методы учебной работы по применению знаний на практике (упражнения, лабораторная работа);
- методы проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся (повседневное наблюдение за учебной работой учащихся, устный опрос, проверка домашней работы учащихся, контрольная работа, программированный контроль, тестирование и другие).

Таблица 1. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности

I подгруппа	II подгруппа	III подгруппа	IV подгруппа
По источнику передачи и восприятия учебной информации (перцептивные методы)	По логике передачи и восприятия учебной информации (логические методы)	По степени самостоятельности мышления учащихся в процессе усвоения знаний	По характеру управления учебной деятельностью (методы управления учебной деятельностью)
Словесные: объяснение; рассказ; беседа; лекция; дискуссия и др. Наглядные: иллюстрации; демонстрации, Практические: упражнение; опыт;трудовые действияи др.	Индуктивные, дедуктивные, аналитические; синтетические, аналогия, выделение главного, сравнение и др.	Репродуктивные, продуктивные (проблемные, проблемно-поисковые, исследовательские и др.)	Методы работы под руководством учителя; Методы самостоятельной работы учащихся: работа с книгой; выполнение письменных заданий; выполнение лабораторной работы, художественно-творческой работы в мастерских и др.

Таблица 2. Методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности

I подгруппа	II подгруппа

Методы стимулирования и мотивации интереса к учебно-познавательной деятельности	Методы стимулирования долга и ответственности в учении
Создание ситуаций: эмоционально-нравственных переживаний, занимательности, познавательной новизны, опоры на жизненный опыт, успеха в учении и др.; познавательные игры; учебные дискуссии	Разъяснение личностной и общественной значимости учения и формирование у школьников соответствующих убеждений; предъявление требований; упражнения по их выполнению; поощрение успеха и порицание недостатков в учении; соревновательность и др.

Таблица 3. Методы контроля и самоконтроля в обучении

I подгруппа	II подгруппа	III подгруппа
Методы устного контроля и самоконтроля	Методы письменного контроля самоконтроля	Методы лабораторно-практического контроля самоконтроля
Индивидуальный опрос, фронтальный опрос, устный зачет, устный экзамен, программированный опрос, устный самоконтроль и др.	Письменная контрольная работа, письменный зачет, письменный экзамен, письменная программированная работа, тестирование, письменный самоконтроль и др.	Контрольные лабораторно-практические работы, лабораторно-практический самоконтроль и др.

Существуют и другие классификации методов обучения. Все классификации носят условный характер. Один и тот же метод обучения может быть отнесен к разным группам методов в разных классификациях. Все зависит от задач и содержания, которые реализуются данным методом.

Знание классификаций методов обучения поможет учителю ясно представить себе систему методов, понять их назначение, взаимосвязь и взаимопроникновение, характерные признаки, сильные и слабые стороны, условия эффективного применения в реальных условиях педагогической практики. Дадим краткую характеристику основных методов обучения.

Рассказ – монологический метод изложения учебного материала учеником или как метод устного повествовательного изложения новых знаний учителем. Цель рассказа как метода учителя – целенаправленно передать учебную информацию, которая нова для учащихся, и по ней нельзя развернуть беседу. Рассказ как метод учения используется и в качестве метода проверки знаний (например, индивидуальный устный опрос). Эффективность метода обеспечивается: продуманностью плана и последовательностью изложения материала, обоснованностью используемых примеров и фактов, ясностью, образностью, яркостью, эмоциональностью языковых форм, убедительностью, доступностью, повторением основных положений, наличием

выводов и обобщений, умением мобилизовать внимание учащихся продолжительностью 10-15 минут.

Объяснение – монологический метод изложения теоретических положений, закономерностей, существенных свойств и т.п. Это метод научных доказательств. Эффективность объяснения зависит от глубокого знания научного содержания учебных дисциплин, последовательности раскрытия причинно-следственных связей, аргументации и доказательств, точности формулировок, глубины и доступности изложения, мобилизации внимания детей, учета их психологических и индивидуальных особенностей.

Беседа – диалогический метод изложения и усвоения учебного материала, который предполагает разговор педагога с учащимися с помощью тщательно продуманной системы вопросов. Учитель путем умело поставленных вопросов побуждает учащихся к анализу изучаемых фактов и явлений и формулированию соответствующих выводов и обобщений. Эффективность беседы зависит от тщательной подготовки педагога, от четкой и логичной постановки вопросов, которые должны развивать все виды мышления, соответствовать уровню развития учащихся.

Школьная лекция как метод обучения – традиционно монологический словесный метод изложения учебного материала большой емкости, достаточной сложности, имеющего свою логику доказательств и обобщений. Учебная лекция охватывает все занятие (урок). Технология проведения лекции предполагает: сообщение целей и задач, плана лекции слушателям; соблюдение логических связей между частями лекции, формулирование выводов и обобщений; использование дидактических, наглядных, технических средств; владение умениями ораторского искусства, оптимальный темп подачи материала, обеспечивающего осмысление и конспектирование содержания, выделение главных идей, положений интонацией, анализ предлагаемой литературы и т.п. На первых этапах применения лекционного метода следует обратить внимание на формирование у школьников умений работать во время лекционного занятия (слушать, осмысливать, конспектировать и др.), а также умений работать с материалом лекции после завершения занятия (дополнение записей, конспектирование лекции по памяти и др.).

Наглядные методы обычно применяются в сочетании со словесными методами. К наглядным методам относятся методы наблюдения, иллюстрации и демонстрации. При их использовании источником информации выступает не слово, а различного рода объекты, явления, наглядные пособия или технические средства.

Метод наблюдения представляет собой активную форму чувственного познания. Он применяется как под руководством учителя на уроках, во время экскурсий и т.п., так и в ходе самостоятельной работы учащихся по заданию учителя. Эффективное применение данного метода предполагает разработку памяток-схем наблюдения, обучение учащихся приемам фиксирования, обработки и использования данных наблюдения.

Метод иллюстрации обеспечивает учащимся показ иллюстрированных материалов и пособий: картин, плакатов, схем, чертежей, графиков, диаграмм, портретов, карт, макетов, атласов и т.п. Повышают эффективность восприятия информации учащимися структурное изображение информации на учебной доске, а также компьютерные презентации.

Метод демонстрации заключается: в показе действия реальных приборов или их моделей, различных механизмов, технических установок, процессов различного происхождения, коллекций и т.д.; в постановке опытов и проведении экспериментов. Метод демонстрации обеспечивает восприятие внешних форм и содержания не только в статике, но и в динамике.

Технология применения наглядных методов требует соблюдения следующих условий:

- Продуманный отбор средств наглядности, согласование их с содержанием урока, объемом учебного материала, количеством демонстрируемых единиц и т.п.
- Соответствие наглядных методов и средств возрастным и другим особенностям учащихся.
- Психологическая готовность учащихся к усвоению демонстрируемого материала.
- Вводная беседа с учащимися до восприятия объектов и явлений.
- Демонстрация средств наглядности с четким выделением главного, существенного, в умеренном темпе, в соответствующий момент урока.
- Привлечение самих учащихся к нахождению желаемой информации в наглядном пособии или демонстрационном устройстве.
- Собеседование с учащимися по поводу воспринятого.
- Формирование у школьников умения отбирать необходимые средства наглядности в процессе самостоятельной, в том числе домашней работы.

Метод работы с книгой применяется как метод получения новых знаний, метод закрепления знаний и выработки умений и навыков, а также как метод проверки знаний. Кроме того, это важнейший метод формирования у школьников потребности и умений самообразования.

Практические методы являются способами организации практической деятельности учащихся в процессе обучения и воспитания. К ним относятся: выполнение упражнений, изготовление рисунков, чертежей, таблиц, схем, проведение фронтальных опытов, выполнение лабораторных или практических работ, трудовых заданий в мастерских и другие.

Наиболее распространенным является метод упражнений. Он заключается в систематической отработке умения или навыка путем ритмично повторяющихся умственных действий, практических операций в процессе взаимодействия учащихся с учителем или в ходе их самостоятельной деятельности. Все виды упражнений условно разделяют на три группы: подготовительные, тренировочные и творческие. Кроме того, различают устные и письменные упражнения; воспроизводящие упражнения (правописание,

грамматические и лексические правила, решение задач, упражнения по закреплению ранее изученного, по приобретению навыков работы с приборами и т.п.); упражнения в применении знаний в новых условиях (с нарастающей степенью трудности), комментированные упражнения (сопровождаются объяснениями); алгоритмические упражнения, упражнения по составлению учащимися задач и примеров (упражнения по образцу); проблемно-поисковые упражнения (формируют творческое мышление); творческие устные и письменные работы; устные или письменные сочинения; доклады; графические работы; игровые упражнения; упражнения на обучающих машинах, компьютерах; упражнения по выработке навыков работы с приборами и оборудованием. Рекомендуется соблюдать дидактическую последовательность в выполнении упражнений: сначала предлагаются упражнения, обеспечивающее прочное усвоение учебного материала, затем упражнения на его воспроизведение и применение (выработка умений и навыков), а после этого упражнения творческого характера, требующие самостоятельного применения знаний в новых условиях.

Понятие «средства обучения» используется в педагогике в широком и узком смысле слова. В широком смысле средства обучения – это все то, что способствует достижению целей обучения. Сюда относят: все виды деятельности детей, которые организуются в процессе обучения, микросреду (семья, группы учащихся и т.п.); содержание, методы, формы обучения; предметы и приспособления для осуществления деятельности педагогов и учащихся и др. В узком смысле средства обучения – совокупность материальных объектов и предметов духовной культуры, предназначающихся для организации и осуществления процесса обучения. Существует разные подходы к классификации средств обучения. Традиционной является классификация (по Г.М. Коджаспировой), в которой выделены наглядные (не технические) средства (предметная наглядность, словесно-образная наглядность, объемная и плоскостная изобразительная наглядность, символическая изобразительная наглядность) и технические средства (см. таблицы 4 и 5).

Таблица 4. Наглядные (не технические) средства педагогического процесса

Предметные наглядные средства	Изобразительные наглядные средства			
Реальные или натуральные объекты: минералы, гербарии растений, чучела животных и др.	Образные			Символические — схемы; — чертежи; — таблицы; — диаграммы; — графики; — карты и др.
	Словесные -«словесное рисование», литературные образы и т.п.; дидактические материа-	Объемные — статические: макеты, муляжи и т.п.; — динамические: модели, механизмы и т.п.	Плоскостные — картины; — иллюстрации; — репродукции; — рисунки; — открытки — карты и т.п.;	

	лы: карточки, памятки, конспект-схемы; опорные сигналы и т.п.			

Таблица 5. Технические средства педагогического процесса

Визуальные	Звуковые (аудио)	Аудиовизуальные	Комбинированные
диафильмы; кодоскопы; слайды; диапозитивы; фото и т.п.	магнитофонные и лазерные записи; грамзаписи; радиопередачи; радио; магнитофоны; музыкальные инструменты и др.	кинофильмы; видеофильмы; телевидение и т.п.	лингафонные устройства (кабинеты); компьютерные системы; замкнутые учебные телевизионные системы и др.

Средства обучения подразделяются также на идеальные и материальные (см. таблицу 6).

Таблица 6

Идеальные средства	Материальные средства
На уровне процесса обучения	
Система обучения	Кабинеты для обучения
Методы обучения	Библиотеки
Система общешкольных требований	Столовые, буфеты
	Медицинский кабинет
	Помещения для администрации и педагогов
На уровне предмета	
Учебные компьютерные программы	Учебники и учебные пособия
Система условных обозначений в различных дисциплинах (математические символы, нотная грамота и др.)	Дидактические материалы
	Методические разработки по предмету
	Книги-первоисточники
На уровне урока	
Произведения искусства	Тексты из учебника и других книг
Средства наглядности (схемы, чертежи)	Упражнения из учебников, сборников задач и др.
Знаковая система устной и письменной речи	Тестовый материал
Организационная деятельность учителя	Средства наглядности (макеты, модели)

Квалификация и культура учителя	Технические средства обучения
Формы организации работы на уроке	Лабораторное оборудование

Важную роль в получении современного образования выполняют технические средства обучения. Технические средства обучения (ТСО) – совокупность технических устройств с дидактическим обеспечением, применяемых в учебно-воспитательном процессе с целью его оптимизации для предъявления и обработки информации (Г.М. Коджаспирова). Они способствуют более эффективному восприятию обучаемыми программного материала, проверке степени его усвоения, выработке умений и практических навыков применения полученных знаний.

По назначению ТСО делятся на:

- технические средства передачи учебной информации, позволяющие раскрыть содержание материала учебных дисциплин (учебное телевидение; видеоаппаратура; диа-, кино-, графо-, и мультимедийные проекторы; звуковая аппаратура – магнитофоны, усилители; средства демонстрационного эксперимента; электромеханические стенды; действующие макеты или модели механизмов);
- технические средства контроля, позволяющие быстро получить сведения об уровне усвоения учащимися переданной им информации. Применяются при проведении текущего контроля знаний учащихся, проверке на допуск к лабораторным занятиям, проведении зачетов и экзаменов, самоконтроле знаний обучаемых в процессе их самостоятельной работы;
- тренажерные технические средства, используемые для выработки практических навыков в выполнении логических задач или физических действий при работе с аппаратурой, проведении измерений, настройке или управлении сложными устройствами или процессами;
- вспомогательные технические средства – устройства механизации трудоемких процессов, экономящие учебное время и повышающие культуру педагогического труда: интерактивные классные доски, устройства дистанционного управления комплексом ТСО и затемнением аудитории, оргтехника и другие;
- комбинированные технические средства, выполняющие одновременно несколько функций: передачу информации и контроль, тренаж и контроль и др. Примером таких средств являются современные персональные компьютеры. Компьютер может использоваться при изучении всех учебных предметов всеми группами обучаемых.

Выделяют две области применения компьютера. Первая из них – компьютерная поддержка традиционного обучения. В этом случае применение компьютера связано с решением разнообразных задач обучения: 1) предъявление информации в разных формах (словесной, наглядной, экспериментальной); 2) формирование у школьников общеучебных и специальных умений

по тем или предметам; 3) контроль, оценка и коррекция результатов обучения; 4) организация индивидуального и группового обучения; 5) управление процессом обучения. Вторая область – это собственно компьютерное обучение, то есть обучение, реализуемое с помощью компьютерных программ разного назначения.

Важной проблемой для учителя является выбор оптимального сочетания методов, приемов и средств обучения в каждой конкретной педагогической ситуации. Этот выбор не является произвольным. Осуществляя его, педагог должен учитывать многие зависимости. Назовем те из них, которые выполняют функции критериев.

- Закономерности и принципы педагогического процесса.
- Цели и задачи учебного процесса в целом, а также конкретного урока.
- Содержание изучаемой учебной дисциплины и отдельного урока (цикла уроков).
- Время, отводимое на изучение того или иного учебного материала.
- Материально-технические и средовые условия обучения.
- Возрастные и индивидуальные особенности учащихся, в том числе особенности их психофизического развития.
- Уровень обученности учащихся, уровень сформированности и особенности их мотивации к учебно-познавательной.
- Уровень развития учебной группы (детского объединения), стили педагогического руководства и педагогического общения.
- Возможности и индивидуальные особенности педагога (уровень развития профессионально-педагогической культуры, методического мастерства, опыт практической работы, личностные качества, способности, интересы и др.).
- Тип и структура урока, формы организации деятельности учащихся, содержание их домашней работы и т.д.

Тема 2.3 Педагогические условия и правила формулирования цели

Вопрос 1. Функции, виды и формы контроля

Актуальность проблемы контроля связана с достижением в последнее время определённых успехов в реализации практической роли обучения иностранному языку в школе, благодаря чему расширилась сфера приложения контроля, возросли его возможности положительного влияния на учебно-педагогический процесс, возникли условия для рационализации самого контроля как составной части этого процесса.

Основные недостатки при осуществлении контроля знаний: неправильное понимание его функций, неоправданно переоценивается его роль в про-

цессе обучения, контроль превращается в самоцель на уроке; использование однообразных методов контроля ; субъективизм в выставлении оценок, отсутствие чётких, обоснованных критериев.

Цель данной работы – раскрыть комплексный подход к системе контроля в обучении и выделить основные средства его реализации.

Учителю при подготовке к уроку необходимо помнить, что поиски необходимых форм контроля и его организация – это важнейшая задача педагога. Кого, когда, сколько учащихся, по каким вопросам, при помощи каких средств нужно спросить и оценить – всё это должно быть продумано учителем при подготовке к уроку. Наряду с этим следует продумать, чем должны заниматься учащиеся во время опроса их товарища. У каждого учителя должна быть своя система контроля, она должна включать разнообразные средства и приёмы работы, чтобы учащиеся понимали, что учитель постоянно контролирует их успехи, уровень и качество овладения знаниями.

Говоря о дисциплине «Иностранный язык» следует заметить, что основным компонентом содержания обучения ему являются не столько знания, сколько навыки и умения. При их формировании на первый план выдвигается такой способ обучения, как подкрепление. Успешное становление навыка (а следовательно и умения) невозможно без того, чтобы учащийся не знал, правильны ли его действия или нет. Не получая такой информации извне (главным образом от учителя), он даёт оценку своим действиям сам, что нередко закрепляет ошибочные действия и формирует у школьников неправильные навыки. При формировании речевых навыков и умений оценку действиям учащегося должен давать учитель. Оценка действий учащегося и есть подкрепление. Но осуществить подкрепление нельзя без наблюдений за действиями учащегося или без ознакомления с их результатами. Кроме того, для того чтобы оценка была правильной, необходимо квалифицированное наблюдение, которое, собственно говоря, и представляет собой контроль.

Из сказанного ясно, почему контроль в обучении приобретает особое значение и требует более полного теоретического обоснования.

Контроль, как и все другие компоненты учебного процесса, выполняет определённые функции. Под функцией обычно понимается работа, производимая тем или иным органом, обязанность, подлежащая исполнению, и т. д. Короче говоря, функции контроля – это слагаемые той работы, которую призваны выполнять рецептивно – сопоставительные действия контролирующего. В этой связи имеет смысл проанализировать функции контроля, выделяемые некоторыми методистами.

Так, чаще всего говорят обобучающейфункции контроля.

Существует мнение, что проверяя мы учим, а исправляя ошибки, мы подсказываем правильные способы действия.

Но если мы хотим провести действительно научный анализ и не называть обучением все то, что включает учебный процесс (в этом случае обучающая функция поглотит все остальные), то обучающая функция должна быть

ограничена передачей знаний и действиями учителя по формированию навыков и умений. Организация же учебных действий учащихся, побуждение его к таким действиям будут уже относиться к организующим или стимулирующим функциям учителя.

Как известно, знания передают в процессе объяснения или показа, а навыки формируют неоднократным подкреплением. На этом обучающие функции учителя заканчиваются, так как далее навыки и умения формируются в повторительных действиях учащихся, которые овладевают соответствующими навыками в организованных учителем упражнениях. Поэтому можно говорить об обучающих функциях объяснения, показа или подкрепления, об обучающих функциях упражнений, в процессе которых реализуются такие способы учения, как повторение и поиск, но нельзя говорить об обучающей функции контроля. В своих рецептивных учебных действиях учитель не имеет возможности ни передавать учащимся знаний, ни оценивать его действия (подкрепление). И передать учащимся знания, и оценить его действия он сможет после того, как контроль закончится, хотя и на основании той информации, которую он получил в процессе контроля. Итак, обучающую функцию контроль выполнять не может.

Воспитывающаяфункция контроля в целом является сопутствующей, но может быть и доминирующей, когда, например, учитель стремится приучить отдельных учащихся к систематической работе, старается воздействовать на их психологические особенности (развивать волю, память и пр.), стимулируя их оценкой, при проявлении излишней самоуверенности осуществляется более строгий подход к оценке.

Нередко говорят окорректировочнойили контрольно-корректирующей функции. Действительно, прослушав учащегося, учитель может исправить его ошибки, т.е. объяснить или показать правильные речевые действия. Но корректировка происходит после контроля, на основании той информации, которая получена в процессе контроля, и является функцией показа или объяснения (одного из способов обучения), а не контроля.

На основе информации, полученной во время контроля, можно предупредить становление ошибочных навыков, сделать обобщающие выводы о методе обучения, определить уровень подготовки учащихся, оценить их работу, изменить приёмы обучения, скорректировать задания отстающим ученикам и ещё многое другое, но это не значит, что корректировка, обобщение, диагностика, оценка, управление – всё это функции контроля . Во всех перечисленных случаях контроль уже выполнил свою роль: он поставил информацию о состоянии обучаемого на данном отрезке времени. Если представить себе обучаемого управляемой системой, которую управляющая система (учитель) пытается перевести из одного состояния в другое, то можно сказать, что поступающая во время контроля информация представляет собой обратную связь. Поэтому функцию контроля, заключающуюся в получении

информации об уровне подготовки учащихся, можно назвать функцией*обратной связи*.

Функция обратной связи чрезвычайно важна: она позволяет учителю управлять учебным процессом, действовать осмысленно и систематически обеспечивать учащихся подкреплением.

Нельзя забывать и другую важную роль, которую играет контроль. Известно, что учащиеся специально готовятся к контрольной, к зачёту, к экзамену. В присутствии преподавателя все учащиеся выполняют заданные упражнения. Письменным работам уделяется больше внимания, если их будут проверять. Одним словом, наличие или ожидание контроля стимулируют учебные действия учащихся, являются дополнительным мотивом их учебной деятельности. Сказанное позволяет говорить ещё об одной функции контроля:стимулирующей. Стимулирующую функцию в основном связывают с оценкой, а иногда и называют оценочной функцией. Однако сама оценка, как уже отмечалось, выходит за границы контроля и представляет собой подкрепление, если её используют в обучающих, а не просто в карательных целях. Что касается контроля, то его стимулирующая функция не выходит за рамки рецептивных учебных действий учителя.

Стимулирующая функция и функция обратной связи исчерпывают функции контроля. Малочисленность функций контроля ни в коем случае не должна принижать его значения в обучении. Более того, если учитывать, что организация обучения и мотивация в обучении представляют собой фундамент и движущую силу обучения иностранным языкам, то станет ясно, какая важная роль отводится функциям контроля.

Само собой разумеется, что без информации о состоянии обучаемого (обратная связь) невозможно грамотно управлять учебным процессом, а без систематической работы учащихся, которую трудно представить без стимулирования, нельзя сформировать у них навыки и умения. Функцию же контроля реализует только учитель. Справочный материал учебника, а также обучающие машины создают благоприятные условия для самоконтроля, подлинный же контроль по-прежнему способен осуществить только учитель.

В практике преподавания в настоящее время всё чаще применяетсяустнаяпроверка, и это надо приветствовать. Контроль должен проходить в том же плане, что и обучение, поэтому для того чтобы проверить умения и навыки устной речи, следует применять устные приёмы проверки. Однако и понимание читаемого, хотя чтение является умением в области письменной речи, хорошо проверять устным путём. Это занимает меньше времени, чем письменная проверка.

Устная форма способствует выработке быстрой реакции на вопрос, развитию памяти учащихся.

До последнего времениписьменномуконтролю отводилось большое место в системе проверки. У письменной формы контроля имеются некоторые преимущества. Во-первых, ею можно охватить одновременно всех учащихся;

во-вторых, гораздо удобнее обрабатывать письменные работы, нежели устные ответы. Ошибки в письменных работах легче квалифицировать и анализировать, поскольку действия ученика точно зафиксированы, в то время как при устном ответе учащиеся часто говорят предложение, затем тут же его исправляют, не заканчивают одно предложение и начинают другое и т.д. На их речь влияет выражение лица учителя или товарищей; они часто начинают исправлять предложение, которое было с самого начала правильно построено, лишь по той причине, что кто-либо из товарищей покачал головой или учитель нахмурился, хотя эти действия относились не к отвечающему, а к кому-нибудь из класса, и т.д.

Однако письменный контроль не может быть использован для проверки всех умений, несмотря на названные выше его достоинства. Невозможно проверить в письменной форме умение учащихся вести беседу или высказываться по теме. Применяя в этих случаях письменную проверку, невозможно проконтролировать ни произношение учащихся, ни темп их речи. Учитель не может судить о том, насколько автоматизировано учащиеся пользуются речевыми единицами, как свободно они заполняют их соответствующей лексикой.

Поэтому прибегать к письменной проверке рекомендуется с целью контроля умений и навыков письма, а также для контроля умений переводить научно – популярную литературу со словарём. Для контроля правописания можно проводить короткие диктанты. Для проверки умения письменно излагать свои мысли можно давать учащимся на дом небольшие сочинения в связи с пройденной тематикой, например: «опишите свой день, свою семью, чем вы занимаетесь в школе» и т.д.

Письменный контроль эффективнее развивает логическое мышление, приучает к большей точности в ответах.

Как уже говорилось выше, различают контрольиндивидуальныйифронтальный.

Фронтальнаяформа – одна из основных организационных форм контроля при обучении. Она позволяет соблюдать основные правила контроля – регулярность и максимальный охват учащихся за единицу времени. Существенна при этом обращенность ко всему классу, активизирующая деятельность каждого ученика. Это «дежурная», регулярная форма контроля, которая может проводиться несколько раз в течение урока. Прежде всего её целесообразно использовать для контроля усвоения языкового материала (т.е. элементов речи). В этом случае учащимся дается открытая установка.

Открытый фронтальный контроль можно применить при выполнении упражнений в подготовленной форме речи, в частности при составлении планов, подборе опор, а также при построении коллективного рассказа по принципу «снежного кома».

Фронтальный контроль может осуществляться как в устной, так и в письменной форме. Устная форма контроля преобладает. Однако, имея в ви-

ду большие обучающие возможности письма, необходимо периодически проводить и письменный фронтальный контроль. Фронтальные признаки слов, грамматические слова, лишенные конкретной семантики, слабо оседают в памяти, их легко спутать между собой при восприятии на слух. Именно регулярный письменный контроль прививает лингвистическую бдительность и точность.

Для того чтобы органично включить фронтальный контроль в урок и ограничить время на его проведение, рекомендуется пользоваться тестовыми приёмами, рассчитанными на 5-7 минут.

Как следует оценивать работу учащихся при таком контроле? Обращённый одновременно ко всему классу, он предполагает только короткий, часто фрагментарный ответ каждого отдельного ученика, не всегда достаточный для получения оценки в виде балла. Более подходящим поэтому является начисление очков. Учитель сообщает учащимся, что определённая сумма очков, полученных на двух-трёх уроках при фронтальной работе, даёт право на балл.

Преимущество фронтального контроля в том, что он держит в напряжении весь коллектив, ученики знают, что в любую секунду они могут быть спрошены, их внимание сосредоточено, мысли сконцентрированы вокруг той работы, которая ведётся. Поэтому фронтальный опрос является, конечно, более совершенной формой проверки. Однако и ему присущи недостатки, которые особенно сказываются в тех случаях, когда требуется проверить умения учащихся в монологической и диалогической устной речи. Если учащиеся научились правильно и быстро, с хорошим произношением, составлять предложения по подстановочной таблице, задавать вопросы, отвечать на вопросы, отдавать распоряжения – это ещё не означает, что они могут сделать связное сообщение по теме или вести между собой беседу в связи с заданной ситуацией. Для того, чтобы проверить эти умения, необходим индивидуальный контроль, при котором можно было бы вызвать одного ученика (в случае проверкимонологической устной речи) или двух учеников (в случае проверки умений диалогической речи) и прослушать их высказывания или беседу.

Наряду с фронтальной формой контроля следует регулярно осуществлятьиндивидуальныйконтроль.

Обучение иностранному языку предполагает создание условий, мотивирующих выражение своих мыслей, и объективизацию индивидуального уровня понимания авторской мысли. И индивидуальный контроль также должен быть направлен на выявление умения решать коммуникативные задачи, вытекающие из индивидуального постижения действительности.

Важно, чтобы индивидуальный контроль органично входил в созданную на уроке атмосферу общения, поэтому его следует осуществлять в скрытой для учащихся форме.

При индивидуальном контроле недопустимо, чтобы несколько учеников выходили к доске и произносили один и тот же заученный, «безадрес-

ный» текст. Учащимся должно быть известно, что «право на ответ» имеет только тот, кто скажет что-то своё.

Индивидуальный контроль при чтении и аудировании также следует включать в коммуникативную деятельность, когда понимание текста является лишь отправным моментом для решения задач более широкого плана: использовать информацию, содержащуюся в тексте, в высказывании по теме, сделать иллюстрации к тексту, написать реферат, рецензию и т.д.

Индивидуальный контроль может носить и открытый характер, в частности, когда следует проконтролировать какой-то этап подготовленной речи каждого ученика (план или программу высказывания). В основном индивидуальный контроль в общеобразовательной школе осуществляется устно и сопровождается оценкой в виде балла с обязательным комментарием учителя, касающимся в первую очередь содержательной стороны речи. В процессе индивидуального контроля происходит общение «преподаватель – ученик» и оно имеет место только в учебных условиях. При этом роли партнёров фиксированы и неравноправны. Преподаватель управляет общением и деятельностью обучаемого. Подобное зависимое положение ученика и статусное неравенство не способствуют свободе общения, приводят к скованности, ошибкобоязни, снижает мотивацию. При контроле это усугубляется ожиданием оценки и отрицательно сказывается на его результатах. Кроме того, контролироваться должно не учебное общение, а естественное неофициальное, где роли преподавателя вообще не существует. Ещё одним существенным недостатком индивидуального контроля является вынужденная пассивность класса в течение значительной части урока, не говоря уже о той совершенно порочной практике прошлых лет, когда одного ученика спрашивали у стола учителя в течение 15-20 минут, устраивая ему некое подобие экзамена. Даже в настоящее время, когда ученики по 4-5 минут пересказывают текст, делают сообщения по теме, участвуют в диалогах и т. п., и даже в тех случаях, когда учителю удаётся спросить таким образом 10 и более учащихся, часть класса остаётся не охваченной работой. Те же школьники, которые уже успели высказаться, также в течение ближайших 20 минут оказываются не вовлечёнными в активную работу. Таким образом, получается, что даже небольшой по времени индивидуальный контроль приводит, с одной стороны, к относительной пассивности всего коллектива, с другой стороны, выступающий имеет возможность практиковаться на уроке в связной устной речи не более 3-4 минут.

В настоящее время на уроках широко используетсяпарнаяработа – режим, увеличивающий время активной деятельности учащихся; он применяется для взаимной тренировки учащихся в усвоении языкового материала; особо эффективно его применение для развития диалогической речи. Отдельного понятия «контроль рабочей пары» в методике преподавания не существует но его можно рассматривать как одну из организационных форм контроля. Эта форма контроля может носить как скрытый, так и открытый

характер. В первом случае учащимся даётся «откровенно» контрольная установка, например ответить на вопросы партнера, используя определённый языковой материал. Если работа проводится на материале достаточного объёма, оценка выставляется в баллах, в других случаях начисляются очки, как при фронтальном опросе. При парной работе могут решаться и коммуникативные задачи (диалогическая речь). В этом случае контроль приобретает скрытый характер. Учащиеся, получившие роли, репетируют их, затем выступают перед классом. Учитель прислушивается к работе каждой пары (в технически оборудованных классах попеременно подключается к ним). Он наблюдает за ходом работы большинства пар, присоединяясь к ним как собеседник, одна – две пары выступают затем перед классом. В результате оценки в баллах выставляются почти всем ученикам. Общение «ученик – ученик» происходит намного более комфортно и естественно. Общающиеся, находясь в равном положении, чувствуют себя раскованно, каждый стремится реализовать своё коммуникативное намерение наилучшим образом. Часто возникает атмосфера соревнования, желание проявить себя с наилучшей стороны, что стимулирует речевую активность общающихся. Следовательно, и при контроле партнёром ученика должен быть другой ученик.

Таким образом лучшим видом контроля , видимо , будет комбинированный контроль , при котором не более 10 минут урока будет уделяться проверке умений монологической устной речи (при этом должны быть спрошены не менее трёх учащихся в случае монологического высказывания и не менее трёх пар учащихся в случае диалогической речи), т. е. индивидуальному контролю, а остальная часть урока будет посвящена фронтальной работе. Причём учитель должен так организовать работу класса, чтобы, проверяя умения одного или пары учащихся, привлечь к активному участию в уроке всех остальных учеников.

Оценки должны точно отражать становление речевых умений учащихся и упрочение их языковой базы.

Важным подвидом контроля являетсяпроверка домашних заданий. Как правило, домашние задания целесообразнее всего давать в письменной форме. Такая точка зрения на домашние задания обусловлена рядом причин. Прежде всего, выполнение письменных упражнений в классе нецелесообразно из-за того, что на них тратится большое количество времени. Практика ученика неизмеримо больше, когда он выполняет устные упражнения, нежели когда он выполняет те же упражнения письменно. Кроме того, нельзя не учитывать условий, в которых учащиеся выполняют домашние задания. Дома ученик не имеет возможности (за очень редким исключением) получить практику в диалогической устной речи, ему не с кем разговаривать. Он не имеет возможности также практиковаться в неподготовленном высказывании по теме. В этом случае препятствием является не отсутствие собеседника, как в случае с диалогической речью, а скорее психологический фактор: ученикам трудно заставить себя говорить вслух. Они, как правило, проговаривают всё

про себя. При этом им кажется, что их речь построена правильно, что она льётся гладко, что всё сообщение приготовлено ими вполне хорошо. При этом они не учитывают того, что их артикуляционная база настолько плохо развита, что при произнесении в классе вслух тех же самых предложений, которые они произносили дома про себя, результат оказывается совершенно иным: они начинают заикаться, подбирать слова, забывают новые речевые модели и т.д. Учащиеся, как правило, не умеют самостоятельно готовить дома устные речевые задания, даже если они искренне стараются сделать это. Менее ответственные и несобранные учащиеся нередко полагают, что приготовить следует письменное задание, невыполнение которого учитель может легко заметить, а устно, но они смогут как-нибудь ответить на уроке без особой подготовки.

Описанные выше причины и заставляют считать, что более целесообразно задавать на дом письменные упражнения после того, как аналогичное упражнение было отработано в классе, а также тексты для чтения, знакомство с содержанием которых проверяется устно в классе.

Письменные домашние задания могут проверяться учителем вместе с классом на уроке. В том случае, если учащимся было задано вставить пропущенные предлоги, артикли, перевести предложения с русского языка, ответить на вопросы, то такие и подобные упражнения, которые будут выполнены примерно одинаково всеми учащимися, хорошо проверить в классе фронтально и устно. Затем учитель забирает тетради домой, чтобы исправить правописание. Если же ученики получили задание составить предложения по таблице, вопросы к картинке, написать несколько предложений или небольшое сочинение по теме и т.д. то вряд ли целесообразно проверять все предложения, написанные отдельными учениками, или просить их зачитать всё сочинение. Правильнее было бы дать одному-двум ученикам прочитать написанное, а проверять работу учащихся дома.

Большое значение как при проверке домашних заданий, так и при любой другой форме контроля имеют технические средства. Учащиеся могут получить задание записать свою речь на магнитофонную ленту, после чего учитель сможет её тщательно проанализировать; учащиеся могут получить задание ответить на вопросы, записанные на ленту, задать вопросы к рассказу, прослушанному в записи, дополнить предложения, начатые диктором и записанные на ленту, и т.д. Все эти задания учащиеся должны выполнить после уроков в качестве домашней работы. Учитель проверяет запись и анализирует ответы учащихся.

Технические средстваочень часто приходят на помощь учителю на уроках иностранного языка. Кабинет иностранного языка, оснащённый микрофонами и телефонами с пультом управления за столом учителя, помог бы преподавателю вести работу со всем классом одновременно и с каждым учеником в отдельности. Если бы классу дали задание сделать сообщение по теме, то ученики одели бы наушники и начали говорить в микрофон. Учитель

бы мог подключаться к любому из учеников, делать ему необходимые замечания, отмечать у себя в тетради ошибки, которые он допустил в своей речи. Речь учеников в это время может быть также записана на магнитофонную ленту. Учащиеся при такой форме контроля могут говорить и по 10 минут, и это будет не только хорошим приёмом контроля, но одновременно прекрасным способом обучения, так как ученики получают обильную практику в устной речи. К сожалению, система работы с техническими средствами в целях контроля умений учащихся слабо разработана. Это отчасти вызвано ещё недостаточным техническим оснащением многих школ.

Чаще всего учитель использует магнитофон и аудиокассеты, иногда учебные фильмы, реже школы посещают носители языка. Аутентичная речь является эталоном для учащихся, тогда как речь учителя при всей своей правильности может иметь свои дефекты, которые не будут ощутимы для учеников, но потом окажут негативное влияние на развитие их речевых навыков и умений.

Использование контроля в описанных организационных формах позволит, как представляется, осуществить единство обучения, контроля и общения.

Основным в организации контроля является обеспечение органичного вхождения его во все поры процесса обучения, т. е. придание контролю следящего характера. Только в этом случае будут реализованы свойственные контролю коммуникативно – обучающие возможности.

Отсюда вытекают следующие*правила*, которыми следует неукоснительно руководствоваться при проведении контроля:

1) Контроль должен носить регулярный характер.

2) Контроль должен охватывать максимальное количество учащихся за единицу времени. Поэтому в каждом отдельном случае он не должен занимать много времени.

3) Объём контролируемого материала должен быть небольшим, но достаточно репрезентативным, чтобы по степени его усвоения/неусвоения, владения/невладения им учащимися можно было судить, приобрели ли они необходимые навыки и умения.

4) Так как обучение и контроль органично связаны, при проведении контроля следует отталкиваться от конкретных задач урока.

Успех изучения любой темы (раздела или курса) зависит от степени усвоения тех понятий, терминов, положений и т.д., которые изучались на предшествующих этапах обучения. Если информации об этом у педагога нет, то он лишён возможности проектирования и управления в учебном процессе, выбора оптимального его варианта. Необходимую информацию педагог получает, применяя пропедевтическое диагностирование, более известное педагогам как*предварительный*контроль (учёт) знаний. Последний необходим ещё и для того, чтобы зафиксировать (сделать срез) исходный уровень обученности. Сравнение исходного начального уровня с конечным позволяет

измерить прирост знаний, степень сформированности умений и навыков, анализировать динамику и эффективность дидактического процесса, а также сделать объективные выводы о «вкладе» педагога в обученность учащихся, эффективности педагогического труда, оценить мастерство педагога.

Представляется, что современному подходу к процессу обучения иностранному языку, стремлению уподобить его процессу общения присущ прежде всеготекущийконтроль, осуществляемый на основе непроизвольной формы внимания и органично вплетаемый в канву общения. Все возможности личности учащихся – волевого, интеллектуального и эмоционального характера – направлены при этом не на преодоление испытания, а на осуществление положительной, содержательной деятельности, т.е. на общение. Собственноконтролирующая деятельность является при этом побочным эффектом, она почти незаметна учащимся. Текущий контроль должен использоваться главным образом при обучении речевым умениям, хотя понятно, что по его результатам можно судить и об усвоении языкового материала.

Иными словами, учитель не отводит какого – то специального времени на уроке для этого контроля, учащиеся не знают, что их контролируют. Учитель же, имея для этой цели специально разграфлённую тетрадь, ставит против фамилии ученика «плюс» или «минус», отмечая тем самым, насколько введённый материал усвоен на уроке. Такой контроль позволяет учителю правильно рассчитать количество упражнений, необходимых на приобретение учащимися тех или иных умений, чтобы не переходить к чисто речевым упражнениям до тех пор, пока подготовительные упражнения не обеспечат автоматизированного владения новым материалом.

Текущий контроль осуществляется и при рецептивных видах речевой деятельности. Предтекстовые задания к упражнениям стимулируют и содержательный поиск, и качество его выполнения.

Текущий контроль присутствует во всех играх, проводимых как на уроке, так и во внеклассной работе. Являясь наглядным смотром сил, он «маскирует» свою контролирующую сущность.

Такой контроль речевых умений способствует приглушению чисто учебного на занятиях, даёт возможность создать атмосферу, наиболее благоприятную для общения.

Открытыйвид контроля направлен на развитие культуры труда учащихся, он способствует реализации требования «учить учиться», все в большей мере ставит учащихся в положение истинных субъектов учения. Кроме того, этот вид контроля образует мост к самоконтролю, так как контрольные задания, предлагаемые учителем и концентрирующие внимание учащихся на конкретной трудности, воспитывают бдительность по отношению к языковой форме, а это – предпосылка к самоконтролю. Обучающие и воспитывающие возможности этого вида контроля ёмки, их следует реализовать при овладении материальной базой речевых умений, т.е. языковым материалом. Только в этом случае можно будет успешно решать коммуникативные задачи. Недо-

говорённость и неопределённость в отношении контроля языкового материала, особенно при существующей сетке часов, могут привезти к негативным результатам. Такой контроль следует применять также при оценке владения подготовленной речью, которая является предпосылкой успешного развития неподготовленных речевых умений.

Чтобы успешно осуществлять контроль речевых умений, учитель должен прежде всего выступать как организатор общения. Главная его задача при этом – создать атмосферу общения. Используя соответствующие ситуации, учитель распределяет роли; для стимулирования общения он берёт иногда на себя роль одного из партнёров или автора и направляет общение как в плане содержания, так и в отношении средств выражения, «не бросаясь в глаза» как учитель. И уж, конечно, он не должен вторгаться в общение путём констатации ошибок учеников и исправлять их. Если ученик допустил в речи ошибку (употребил неправильный предлог или артикль, или опустил какой – либо предлог или артикль, или неправильно употребил время и т.д.), вряд ли есть смысл в том, чтобы его тут же прерывать и заставлять исправлять эту ошибку; ещё менее целесообразно анализировать допущенные ошибки. Подобного рода исправления мешают ученику сосредоточиться на содержании высказывания. Целесообразнее поступить иначе: по ходу речи учащегося учитель отмечает его ошибки и, лишь после того, как ученик кончил говорить, задаёт ему вопросы, помогающие выявить, является ли данная ошибка следствием недопонимания или недостатка в автоматизации. Учитель исправляет ошибки, допущенные учеником, ученик повторяет исправленный вариант предложения. Если учитель замечает, что какая – либо языковая ошибка характерна для многих учащихся, он уделяет её исправлению специальное время на данном или на ближайших уроках. В этих случаях необходимо проделать подготовительные упражнения, которые помогли бы ликвидировать пробелы в языковых навыках своего класса.

Совсем нецелесообразным кажется заставлять учащихся следить во время выступления за ошибками товарищей. Такой приём, во – первых, заранее нацеливает учащихся на то, чтобы они сосредоточили внимание на языке, а не на содержании, прислушивались лишь к неправильному, запоминали или записывали ошибки, а потом ещё их повторяли в тот момент, когда они сообщают о том, какие неправильности они заметили у отвечающего. Учащиеся часто не замечают ошибок или им кажется, что отвечающий сделал ошибку, и они начинают исправлять то, что не нуждается ни в каком исправлении. Дело затягивается и вместо того, чтобы правильно использовать время на уроке, его попусту тратят на повторение языковых ошибок. Содержание речи учащихся при этом отходит на задний план.

А как же всё – таки исправлять ошибки и выставлять оценки?

Прискрытомконтроле речевых умений наглядно проявляется двуплановость, свойственная деятельности учителя иностранного языка: он организатор общения, его участник и одновременно бдительный учитель, пристально

наблюдающий за речевой деятельностью учеников и объективно оценивающий её. В основе оценки – определённые критерии, которые должны быть известны учащимся; для них эти критерии – вехи на пути прогрессу в развитии речевых умений и ориентир в самоконтроле.

Проанализировав современный подход к критериям оценок, нетрудно заметить, что общая установка в оценке речевой деятельности – исходить из положительного: оценке подлежит не то, что упущено или искажено, а то, что правильно передано. При экспрессивных видах речевой деятельности учитывается соответствие высказывания (или беседы) заданной теме и ситуации; число фраз, построенных по моделям данного языка; разнообразие моделей. При диалогической речи принимается во внимание наличие в составе реплик фраз, которые стимулируют собеседника к продолжению разговора. При рецептивных видах речевой деятельности выделена единица измерения понимания – факт, позволяющий судить о полноте и глубине понимания.

Однако решительный поворот в сторону коммуникативности обучения, предполагающий большую опору на данные психологии речи и социопсихолингвистики, неизбежно вносит коррективы в принятые способы оценки речевых высказываний учащихся.

На первый план выдвигается коммуникативная задача – основная пружина всякого общения, будь то говорение, аудирование или чтение. Качество решения коммуникативной задачи становится главным критерием в оценке речевых умений. И пусть коммуникативная задача решена скупыми средствами, минимальным количеством фраз, но если она решена, то этого достаточно для получения положительной оценки.

В современной методике уточнено понятие «ситуация». Ситуация, моделирующая действительность, динамична, она – активный фон общения, накладывающий определённые обязательства на партнёров общения. Поэтому недостаточно просто описать ситуацию, важно адекватно действовать в соответствии с новыми, постоянно меняющимися ситуативными условиями, решать вновь возникающие коммуникативные задачи, что в свою очередь предполагает самостоятельное комбинирование и перекомбинирование языкового материала, заложенного в память. Именно мера самостоятельности даёт основание для дифференциации положительной оценки.Нужно создать такую позицию, отталкиваясь от которой учащиеся уже не могут ограничиться, например, описанием книги по усвоенному стереотипу, они должны суметь убедить других прочитать понравившуюся им книгу. В этом состоит коммуникативная задача. Учащиеся сами должны найти необходимые языковые средства, употребить модально – оценочную лексику.

К этому и следует поощрять учащихся.

Для неподготовленной речи характерна самостоятельность учащихся, она и является показателем успешного решения коммуникативной задачи. Именно в таком направлении разработаны нормы оценок: определяющим в

оценке аудирования, говорения и чтения является качество решения коммуникативной задачи.

Что касается языковой правильности речи, т.е. ее «соответствия нормам изучаемого языка», то это дополнительный критерий, который даёт возможность конкретизировать оценку. Известно, что ошибки могут иметь различный вес в процессе общения. Одни вовсе не мешают его осуществлению, другие в какой – то мере влияют на него, а третьи – препятствуют общению. Кроме того, существенно и соотношение количества ошибок с объёмом высказывания, т.е. «плотность ошибок». Это положение также нашло отражение в нормах оценок.

Ориентация в первую очередь на решение коммуникативных задач при обучении и контроле должна быть известна учащимся. Тогда они смогут преодолеть ошибкобоязнь, часто служащую барьером в общении.

Учащихся следует привлекать к оценке ответов своих соучеников с точки зрения того, как удалось общение, поставив перед ними предварительно задачи смыслового характера.

Работа же над исправлением ошибок – это прежде всего дело учителя. Во время высказывания учеников он должен по возможности незаметно фиксировать типичные и грубые ошибки, чтобы после высказывания (беседы,чтения,аудирования) побудить всех учеников к выполнению тренировочных упражнений, способствующих пониманию допущенных ошибок.

Профилактикой ошибок является систематическое осуществление открытого контроля усвоения языковых явлений, который является важным союзником скрытого контроля в поступательном развитии коммуникативных умений.

В некоторых случаях открытый контроль поможет сконцентрировать внимание учащихся на существенном грамматическом явлении. В результате перед учащимися возникает ясная речевая перспектива.

Этот вид контроля следует осуществлять также при изучении языкового материала, когда осуществляется рецептивный вид деятельности – чтение и аудирование.

В учебно-методических комплексах должно быть больше упражнений, которые побуждали бы учащихся к наблюдению за языковой стороной графических и аудиотекстов. Ориентация обучаемых на их понимание, когда не ясна языковая форма, часто приводит к приблизительному пониманию и воспитывает верхоглядство. В то же время известно, что формальные признаки языковых явлений обладают ясным сигнальным значением. Число формальных признаков определённо, их можно без особого труда запомнить, и тогда они станут надёжными опорами для понимания. Целенаправленный контроль помогает высветить нужную форму. Приведём конкретный пример. Учителям и методистам известно, что в старших классах при чтении текстов тормозом понимания часто являются формы пассива, учащиеся не всегда узнают их и поэтому неправильно определяют производителя действия. В таком слу-

чае следует сформулировать задание иначе, чтобы уточнить и облегчить понимание.

Таким образом, основным объектом открытого контроля является языковой материал. Кроме того, этот вид контроля может быть применён при обучении подготовленной форме речи, сущность которой заключается в том, что происходит осознание и упорядочение учащимися как содержания, так и языковой формы его выражения. Уровень осознания в подготовленной форме речи весьма высок. Опираясь на разнообразные опоры, учащиеся планируют своё высказывание в соответствии с заданным стимулом. Обычно это происходит в ходе индивидуальной самостоятельной или парной работы. Установка на контроль может способствовать значительной интенсификации работы над этой формой учебной речи. Задания при этом мыслятся примерно такие: Составьте программу высказывания в следующей ситуации (т.е. план в виде тезисов или вопросов, к каждому пункту плана подберите слова и словосочетания, которые могут понадобиться в высказывании). Эта программа проверяется и оценивается учителем. Контроль выступает здесь как инструмент жёсткого управления деятельностью учащихся на пути «от смысла к выражению»; ученики учатся приводить в единство «мысль, ищущую своего выражения» (Л.В. Щерба) с соответствующими языковыми средствами, что является важной основой для развития неподготовленной речи; последняя является уже предметом скрытого контроля.

Наряду с текущим контролем в учебном процессе должен иметь место и итоговый контроль, который включает в себя как тематический, так и периодический контроль.

Тематическийконтроль проводится обычно по завершении изучения темы. Сущность контроля в том, что речь здесь идёт не об отдельных элементах, а о понимании системы, объединяющей эти элементы. Значительную роль при этом играют синтетические, комплексные задания, объединяющие вопросы об отдельных понятиях темы, направленные на выявление информационных связей между ними. Таким образом, тематический контроль позволяет контролировать уровень развития умений и навыков по теме.

Предварительныйконтроль проводится по усвоении большого по объёму материала обычно в конце четверти, полугодия.

Итоговыйконтроль играет важную роль в процессе обучения. Крайне важно, чтобы он проводился лишь тогда, когда учитель уверен, что большинство учащихся усвоило соответствующий учебный материал. Он должен быть посильным для учащихся, способствующим формированию уверенности в их силах, в противном случае интерес к процессу обучения снижается.

Экзамены являются средством государственного контроля за работой образовательных учреждений. В нашей отечественной школе экзамены были введены в 1932 г., методика и система их проведения постоянно менялась, но всегда неизменными оставались необходимость учёта индивидуальных особенностей учащихся и объективность в оценке знаний.

При рассмотрении вопросов организации контроля мы должны прежде всего различать контроль, слитый с обучением, и контроль, отделённый от обучения, контроль как особую задачу урока. Первый вид контроля используется как при выполнении подготовительных, так и при выполнении речевых упражнений, второй вид – только для контроля речевых умений.

При обучении иностранному языку могут использоваться как устная, так и письменная формы контроля, однако предпочтение должно отдаваться устным формам.

В обучении языку и в контроле, слитом с обучением, наиболее целесообразны фронтальные формы работы, при проверке же умений в устной речи, чтении и письме необходимы индивидуальные формы. Индивидуальный контроль в этих случаях должен комбинироваться с фронтальным. Устранить недостатки индивидуального контроля при проверке устной речи помогает использование технических средств.

Контроль будет осуществляться на должном уровне только в том случае, если будут выполнены такие требования, как регулярность, всесторонность, дифференцированность, объективность и, конечно же, соблюдение воспитательного воздействия контроля.

Методика преподавания иностранных языков располагает значительным теоретическим багажом и практическим опытом в организации контроля. Современные тенденции учебных программ предполагают усиление коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам. Поэтому теперь контроль чаще рассматривается под углом зрения направленности внимания учащихся на чисто контролирующую или обучающую его функцию, на смысловую сторону речи или на её «строительный материал». Поэтому содержание и организацию контроля речевых умений рассматривают в тесном единстве с контролем их материальной основы, т. е. языкового материала.

Такой ракурс помогает учителю органично включить контроль в урок, ориентируясь на новые нормы оценок, а это в свою очередь будет способствовать повышению эффективности обучения иностранному языку в целом.

Проблема контроля постоянно привлекает к себе внимание учителей и методистов, так как в нём кроются разнообразные и далеко не исчерпанные возможности воспитывающего обучения.

Вопрос 2. Методы педагогического контроля, проверки

Методы контроля– это способы диагностической деятельности, которые позволяют осуществлять обратную связь в процессе обучения с целью получения данных об успешности обучения, эффективность учебного процесса. Они должны обеспечивать систематическое, полное, точное и оперативное получение информации об учебном процессе. Если понимать контроль широко, как педагогическую диагностику, то методы проверки можно

понимать шире, как методы научного исследования педагогического процесса. С этой точки зрения можно выделить методы школьного контроля и методы научной диагностики ("научного контроля"). Большинство сосредоточивает свое внимание на первых – методах школьного контроля, то есть способах проверки, используют учителя. При этом в дидактике сами понятия "метод контроля" и "формы контроля" знаний не имеют четкого определения.

Современная дидактика выделяет следующие*методы*контроля: методы*устного*контроля, методы*письменного*контроля, методы*практического*-контроля,*дидактические* тесты,*наблюдения.*Отдельные ученые выделяют также методы графического контроля (Щукина ГЛ.), Методы программированного и лабораторного контроля (Бабанский Ю.К.), пользование книгой, проблемные ситуации (В. Оконь). Охарактеризуем основные методы и формы проверки результатов обучения.

Методы устного контроля– это беседа, рассказ ученика, разъяснения, чтение текста, технологической карты, схемы и др. Основой устного контроля служит монологическая ответ ученика (в итоговом контроле это более полный, системное изложение) или вопросительно-ответная форма – беседа, в которой учитель задает вопрос и ждет ответа ученика. Устный контроль, как текущий, проводится на каждом уроке в индивидуальной, фронтальной или комбинированной форме. На уроке и в лексике учителей это называется опросом. Опытные учителя обладают разнообразными методами опроса, применяют дидактические карточки, игры, технические средства.

В.Шаталов ввел ответ учеников на магнитофон с последующим прослушиванием и оценкой учителя. Индивидуальный опрос учащихся позволяет учителю получить более полные и точные данные об уровне усвоения, однако, оно оставляет пассивными на уроке других учеников, что требует от учителя решения проблемы их занятости во время опроса. Фронтальный опрос касается всех учеников, но не дает достаточного представления об уровне усвоения.

*Зачет и устный экзамен*является наиболее активной проверкой знаний за определенный период обучения. Экзамен, как способ проверки знаний, вызывает неоднозначную оценку как педагогов, так и учеников. Отмечаются два главных недостатка экзамена с традиционным выбором экзаменационных билетов учениками. В "вытягивании" удачного / неудачного билета есть элемент случайности ("экзамен-лотерея"). Поправить этот недостаток можно за счет дополнительных вопросов к экзаменуя. Кроме того, в отечественных школах в наше время по желанию учеников используется экзамен не только по билетам, но и за рефератами, написанными к экзамену, а также свободная беседа по всему курсу. Второе – экзамен является, в известной степени, стрессовой ситуацией для того, кто его составляет, часто блокирует интеллектуальные возможности личности. Это так. Однако, человек всю жизнь в процессе своей деятельности подвергается проверке и оценке, так и ученики

должны быть готовы к контролю и воспринимать ситуацию экзамена как стандартную. Поэтому экзамен остается эффективной формой проверки знаний, умений, развития мышления, сформированности представлений, отношений, оценок.

Письменный контроль(контрольная работа, произведение, диктант, реферат) обеспечивает глубокую и всестороннюю проверку усвоения, поскольку требует комплекса знаний и умений учащегося. В письменной работе ученику необходимо показать и теоретические знания, и умение применять их для решения конкретных задач, проблем, кроме того, оказывается степень овладения письменной речью, умение логично, адекватно проблеме составлять свой текст, давать оценку произведения, эксперимента, проблеме.

Выполнениепрактических работможно считать эффективным, но нечасто используемым способом проверки результатов обучения. Имеется в виду проведение учеником лабораторных опытов, создание изделий и др. Уже из этого перечня видно, что указанный метод более подходит для профессиональной школы: технической, медицинской, педагогической образования. В педвузе, однако, экзамен с выполнением практического задания большая редкость в связи со спецификой предмета. В условиях экзаменационной аудитории пединститута возможна основном ситуационная ролевая игра, имитация.

Притекущем контролезнаний в школе учителем широко используется наблюдение, систематическое изучение учащихся в процессе обучения, выявления многих показателей, проявлений поведения, свидетельствуют о сформированности знаний, умений и других результатов обучения. Учитель практически наблюдает за учеником всегда, во многих ситуациях. Ситуация текущей и периодической проверки знаний позволяет учителю получить достаточно полные данные об ученике: и уровень его знаний, умений по предмету, и отношение к учебе, степень его познавательной активности, сознательности, и умение мыслить, решать самостоятельно разнообразные задачи. Результаты наблюдений не фиксируются в официальных документах, но учитываются учителем для корректировки обучения, в общей итоговой оценке ученика, для своевременного выявления неуспеваемости.

*Дидактические тесты*является сравнительно новым методом (средством) проверки результатов обучения.Дидактический тест(тест достижений) – это набор стандартизированных заданий по определенному материалу, который устанавливает степень усвоения его учениками. Первые их образцы появились в конце XIX века. Преимущество тестов в их объективности, то есть независимости проверки и оценки знаний от учителя. Однако, к тесту наука предъявляет высокие требования, рассматривая его как измерительный прибор. С этой точки зрения разработка тестов - дело специалистов. Необходимо, чтобы тест отвечал следующим требованиям:*надежность,объективность,валидность.*

*Надежность*теста означает, что он показывает те же результаты неоднократно, в похожих условиях.*Валидность*означает, что тест выявляет и измеряет уровень усвоения именно тех знаний, которые хочет измерить разработчик теста. Понятно, что создание такого прибора требует специальных знаний и времени. Учителя должны получить готовые тесты, имеет место в США, Англии, Канаде, меньше – в других странах. Однако, некоторые учителя создают тесты для своих конкретных задач и классов, они называются неформальных тестов.

Как построен тест? В школьной практике чаще всего используют тесты, в которых задачи требует ответа на вопросы. При этом ответ можно представлять, в одних случаях, заполнением промежутка в тексте, в Других случаях требуется выбор одной из предложенных ответов (бывает 3-5). В современных тестах преимущество имеют последние задания. Ответами на вопросы утверждение, образующих ядро, дают правильный ответ и не совсем правильную. Правильный ответ является дополнением ядра. Неверный ответ, составлена так, что от ученика требуется хорошо знать суть дела, чтобы отличить ее как ложную от ядра и правильного ответа.

В дидактике существуют и тесты типа "эссе" свободного высказывания, например, сочинение по литературе. Однако, тесты со свободными ответами почти не подлежат стандартизированной процедуре оценки, кроме того, есть опасность потерять надежность и объективность теста.

Тесты различаются также по видам задач обучения. Есть четыре таксономические категории задач образования и соответствующие им тесты.*Первый тип*тестов проверяет знание фактов, понятий, законов, теорий – всех сведений, которые требуют запоминания и воспроизведения. Здесь требуются репродуктивные ответа.*Второй тип тестов*позволяет проверить умение выполнять мыслительные операции на основе полученных знаний. Преимущественно – это решения типовых задач. Третий тип задач предполагает проверку умений давать самостоятельную критическую оценку изученного. Четвертая категория задач выделяет те из них, которые проверяют умение решать новые конкретные ситуации на основе полученных сведений.

Существуют различные методики обработки результатов тестовых исследований. Наиболее распространенная заключается в том, что ученый-разработчик присваивает каждой ответы определенную "вес", которая выражается в баллах, процентах. Различают также два подхода к анализу результатов тестов. В одних случаях результаты тестов сравниваются со средним результатом определенной группы, который берется за норму. Это так называемые тесты, ориентируются в норму.

Другой подход тесты, которые ориентируются на критерий. Они более распространены сегодня и состоит в том, что индивидуальные результаты тестирования сопоставляются с ранее определенным критериям. Большое значение в этом случае имеет разработка критериев, которая основывается на

анализе учебного материала и которая определяет, что должны знать и уметь учащиеся в конце изучения такого-то курса.

В отечественной дидактике тестирования считалось до недавнего времени вредным, поскольку на его основе, считали ученые, происходит селекция учащихся и ограничения возможностей их развития. Это отчасти верно по отношению к тесту интеллекта (IQ). Тесты же достижений или тесты школьной успеваемости служат лишь проверке знаний и поэтому является эффективным средством контроля наряду с другими методами.

Вопрос 3. Приемы рефлексивной деятельности

Слово «рефлексия» происходит от латинского reflexio – обращение назад.

Словарь иностранных слов определяет рефлексию как размышление о своем внутреннем состоянии, самопознание.

Толковый словарь русского языка трактует рефлексию как самоанализ.

В современной педагогике под рефлексией понимают самоанализ деятельности и её результатов.

Рефлексия направлена на осознание пройденного пути, на сбор в общую копилку замеченного, обдуманного, понятого каждым. Её цель не просто уйти с урока с зафиксированным результатом, а выстроить смысловую цепочку, сравнить способы и методы, применяемые другими со своими собственными.

Именно рефлексия помогает учащемуся формировать желание и умение учиться, обнаруживать незнание в своих знаниях. Рефлексия является своеобразным показателем активности ученика как субъекта учебной деятельности. Рефлексия и умение учиться, сформированные в начальной школе, являются основой для становления зоны ближайшего саморазвития ученика в подростковом возрасте и ранней юности.

Обучение рефлексии можно условно разделить на следующие этапы:

1 этап-анализ своего настроения, анализ своих успехов;

2 этап-анализ работы одноклассников;

3 этап-анализ работы группы как своей, так и других.

При выборе того или иного вида рефлексии следует учитывать:

- цель занятия;
- содержание и трудности учебного материала;
- тип занятия;
- способы и методы обучения;
- возрастные и психологические особенности учащихся.

Исходя из функций рефлексии предлагается следующаяклассификация:

- рефлексия настроения и эмоционального состояния;
- рефлексия деятельности;
- рефлексия содержания учебного материала;

- рефлексия как способ обратной связи.

Классификация	**Приемы**	**Предполагаемый результат**
Рефлексия настроения и эмоционального состояния	*Приёмы:* цветопись, букет настроения, дерево чувств, художественные изображения, картина, музыкальный фрагмент, эмоциональное состояние, настроение телом, карточки с изображением лица, показ большого пальца вверх или вниз, гномики, маятник настроения.	Формирование благоприятного микроклимата на уроке, снижение уровня психологических и физиологических проблем со здоровьем у учащихся за счёт реализациииздоровьесберегающей технологии.
Рефлексия деятельности	*Приёмы:* лесенка успеха, наряди ёлку, дерево достижений, солнышко.	Рост мотивации учения и развитие умения определять степень достижения цели. Учащиеся выходят на более высокий уровень осмысления способов и приемов своей работы, проявляют умение работать в разных режимах (индивидуальном, коллективном, групповом). Рост активности каждого учащегося.
Рефлексия содержания учебного материала	*Приемы:* незаконченное предложение, (я не знал… - теперь я знаю…). выбор афоризма, точка зрения, достижение цели, дерево цели, отношение к проблеме, умозаключение, кластер, синквейн, работа с текстом, работа с фрагментом фильма.	Рост уровня осознания содержания пройденного материала. Развитие речи учащихся(речь становится более яркой, выразительной, образной, насыщенной). Учащиеся размышляют, не бояться выражать свое отношение к проблеме, сами ставят цели, осмысливают то, что поняли, усвоили. Информацию могут передавать в более сжатой форме, выявляя основное. Могут рефлектировать в письменной форме, более подробно излагая свои мысли. Формирование и развитие новых способов самовыражения учащихся. Повышение мотивации учения, получения новых знаний. Рост активности каждого учащегося.
Рефлексия как способ обратной связи	*Приемы:* тесты, сочинения, стихотворения, эссе, размышления над вопросами, составление таблицы, многоточие,	Стимулирование речемыслительной деятельности учащихся. Возможность нового взгляда учащихся на проблему. Формирование и умение выдвигать свои предположения, гипотезы развития событий. Развитие гипотетического мышления учащихся.

	открытый финал.	

Приемы рефлексивной деятельности

Выбор приёмов зависит от конкретной цели проводимой рефлексии.

«Запрет»

Этот прием используется, когда учащиеся сводят размышления о себе и происходящих событиях к фразам: «я не могу…», «я не знаю, как…», «у меня не получится…». Учащимся запрещается говорить «Я не …», а предлагается эту же мысль выразить другими словами: что нужно, чтобы получилось; какие средства необходимо было бы иметь для…; какие умения мне нужны для этого; какая дополнительная информация мне нужна для этого и т.п.

В реализации данного приема происходит трансформация пассивного поведения ученика в направленную, позитивную рефлексию над своим опытом.

«Дерево цели»

Для стимулирования мотивации. На листе ватмана изображено дерево. Каждый ученик прикрепляет листочек зелёного цвета. На одной стороне учащиеся пишут свою личную цель - чтобы он хотел узнать, понять, какую информацию получить по данной теме. В конце прохождения темы каждый ученик пишет на своем листке, достиг ли он цель частично или полностью

«Мнение»

При обучении учащихся оцениванию устных ответов одноклассников уже в первом классе предлагается высказать свое мнение по поводу рассказанного наизусть стихотворения или прочитанного отрывка по следующим критериям:

1. Громко – тихо.
2. С запинками – без запинок.
3. Выразительно – нет.
4. Понравилось – нет.

При этом, в первую очередь, отмечаются положительные моменты в ответе учащегося, а о недочётах дети высказываются с позиции пожеланий. Надо отметить, что в результате организации такой деятельности учащиеся приучаются внимательно слушать говорящего, объективно оценивать ответ одноклассника. Нередко великолепное чтение наизусть стихотворения ребята сопровождают аплодисментами, что создаёт доброжелательную дружескую атмосферу в коллективе.

«Солнышко»

На доске прикреплён круг от солнышка, детям раздаются лучики жёлтого и голубого цветов. Лучики нужно прикрепить к солнышку: желтого цвета – мне очень понравилось занятие, получили много интересной информации; голубого цвета – занятие не интересное, не было никакой полезной информации.

«Яблоня»

На доске нарисована яблоня. Детям раздаются нарисованные яблоки двух цветов – красные и зелёные. Они приклеивают яблоки на яблоню: зелёные – я считаю, что сделал всё отлично, у меня хорошее настроение; красные – не справился с заданием, у меня грустное настроение.

«Пик взаимопонимания»

Настроение изображено в виде ступеньки.Первая – настроение крайне скверное. Вторая – плохое. Третья – хорошее. Четвертая – уверен в силах. Пятая – отличное. В конце урока, дня ученик ставит себя на ту ступеньку, какое у него настроение.

«Звездочки»

На символах в виде «звездочек» учащиеся записывают свои личные достижения на уроке, за неделю, четверть и т.п. и прикрепляют их в дневник, на стенд, на доску и т.д.

«Корзина идей»

Учащиеся записывают на листочках свое мнение об уроке, все листочки кладутся в корзину (коробку, мешок), затем выборочно учителем зачитываются мнения и обсуждаются ответы. Учащиеся мнение на листочках высказывают анонимно.

«Смайл»

Рефлексия эмоционального состояния, может использоваться на различных этапах урока. Учащиеся на планшетах или листах рисуют «смайлы», которые соответствуют их настроению или выбирают из имеющихся.

«Светофор»

Учащиеся в начале урока выбирают один из цветов: красный, желтый или зеленый. После урока или выполненной работы ребята должны высказать свое мнение по вопросу цвета. Красный – нет (не понравилось, ошибки), желтый – не совсем (сомнения, трудности) и зеленый – да (понравилось, получилось).

«Пятерочка – 1»

Учащимся предлагается на листе обвести свою руку.

Каждый палец – это какая – то позиция, по которой необходимо высказать своё мнение.

Большой палец – для меня важно и интересно;

Указательный палец - мне было трудно (не понравилось);

Средний – для меня было недостаточно;

Безымянный палец – мое настроение;

Мизинец – мои предложения.

«Пятерочка – 2»

Для оценивания учащимися своей активности и качества своей работы на уроке предлагаю ребятам на листочке условно отмечать свои ответы:

«V» - ответил по просьбе учителя, но ответ неправильный

«W» - ответил по просьбе учителя, ответ правильный

«|» - ответил по своей инициативе, но ответ неправильный

«+» - ответил по своей инициативе, ответ правильный

«0» - не ответил.

Обсуждая в конце урока результаты своих наблюдений, учащиеся смогут объективно оценить свою активность и качество работы.

«Слон»

Ученикам дается на листочках нарисовать слона. Листочки собираются учителем для дальнейшего анализа работы учащегося на уроке. Ученикам затем устно дается характеристика элементов.

Уши – значит человек внимательно слушает, воспринимает больше на слух;

глаза – внимательно смотрит, воспринимает больше зрительно;

хобот – знания, которые вы приобретаете;

голова – это мыслительные процессы;

посмотреть на соотношение головы и туловища: большая голова – автор рисунка больше действует головой;

ноги тонкие – неуверенность.

«Дело в шляпе»

Учащиеся передают шляпу друг другу, когда заканчивается музыка или считалка, тот, у кого в руках осталась шляпа, анализирует свою работу на уроке или ставит оценку работающим у доски и обосновывает ее.

«Плюс – минус – интересно»

В графу “+” записываются все факты, вызвавшие положительные эмоции. В графу “–” учащиеся выписывают все, что у них отсутствует или осталось непонятным. В графу “интересно” (?)учащиеся выписывают все то, о чем хотелось бы узнать подробнее, что им интересно.

«Синквейн»

Это способ творческой рефлексии, который позволяет в художественной форме оценить изученное понятие, процесс или явление. В данном случае информация не только более активно воспринимается, но и систематизируется, и оценивается. Слово происходит от французского “5”. Это стихотворение из 5 строк, которое строится по правилам:

1 строка – тема или предмет (одно существительное);

2 строка – описание предмета (два прилагательных);

3 строка – описание действия (три глагола);

4 строка – фраза, выражающая отношение к предмету;

5 строка – синоним, обобщающий или расширяющий смысл темы или предмета (одно слово).

«Итог урока»

• Что на вас произвело наибольшее впечатление?

• Пригодятся ли вам знания, приобретенные на уроке, в дальнейшей жизни?

• Что нового вы узнали на уроке?

• Подумай, что тебе нужно изменить, чтобы работать лучше?

* что я делаю?

* зачем я делаю?

* как я делаю?

* что нового я узнал?

* каким способом я это узнал?

* чему я научился?

«Экспертная комиссия»

В начале урока выбираются эксперты (учащиеся, справившиеся с контрольной работой отлично). Они в течение всего урока фиксируют деятельность учащихся (ряда, варианта). В конце урока эксперты анализируют деятельность своих подопечных, указывают успехи и ошибки, выставляют им оценки.

«10 баллов»

Оценить по 10-бальной шкале работу на занятии с позиции:

„Я“ 0_____10

„Мы“ 0_____10

„Дело“ 0_____10

«Эссе. Завтра контрольная»

Прием эссе перед контрольной или самостоятельной работой, с целью выявления готовности учащихся, пробелов в знаниях, их переживаниях. Для эссе можно заранее подготовить вопросы.

«Пантомима»

Учащиеся пантомимой должны показать результаты своей работы. Например, руки вверх – довольны, голова вниз – не довольны, закрыть лицо руками – безразлично.

«Письменное интервью»

Вариант групповой письменной рефлексии в форме вопросов и ответов участников группы. Данный способ позволяет в достаточно короткий промежуток времени провести письменную рефлексию с целью взаимообмена мнениями.

«Комплимент»

Для того чтобы закончить урок на положительной ноте можно воспользоваться одним из вариантов упражнении «Комплимент» (Комплимент-похвала, Комплимент деловым качествам, Комплимент в чувствах), в котором учащиеся оценивают вклад друг друга в урок и благодарят друг друга и учителя за проведенный урок. Такой вариант окончания урока дает возможность удовлетворения потребности в признании личностной значимости каждого.

«Кластеры»

Выделение смысловых единиц текста и графическое оформление. Рисуем модель солнечной системы: звезду, планеты и их спутники. В центре звезда – это наш урок, вокруг нее планеты – части урока или задания, соединяем их прямой линией со звездой, у каждой планеты свои спутники – результаты работы. По готовому кластеру можно видеть всю картину урока и сделать соответствующие выводы. Звездой может быть тема, работа учащихся по группам, контрольная работа, учитель на уроке. В качестве результатов могут быть оценки, предложения, затруднения, успехи.

«Букет настроения»

В начале урока детям раздаются бумажные цветы: голубые и красные. В конце урока учитель говорит: «Если вам понравилось на уроке, и вы узнали что – то новое, то прикрепите к вазе красный цветок, а если не понравилось, то – голубой».

Можно предложить детям более широкий спектр цветов: красный, жёлтый, синий. В конце урока собрать цветы в корзину или вазу.

«Рефлексия одного из участников группы»

Один ученик анализирует свою работу и работу группы. Такой способ организации рефлексии заставляет одновременно и других участников проводить границы своих представлений. Как только кто-то скажет: "я делал так, потому, что считал, что …" – в этот момент другие участники рефлексии смогут начать смотреть на себя и думать: "А я считаю так же или иначе?".

«Мозговой штурм»

Выбор действий для достижения цели задания. Обсуждение результатов и достижений в совместной работе. Выделение причин неудач в работе и способов их преодоления.

«Круглый стол»

Совместное обсуждение всей работы группы. Выводы и предложения.

«Творческий отчет»

Рефлексия проводится в необычной форме (в форме игры, выставки, рисунков). Готовит творческий отчет один участник группы или несколько ребят.

«Рефлексия себя в проекте»

Осуществляется при помощи таблицы и условных обозначений. (Ребята оценивают свою работу с позиции Я. Мы, Дело. По итогам работы над проектом дети оценивают: Я – как работал, был активен? (хорошо, средне, плохо). Какой внес вклад в работу над проектом? Мы – насколько эффективно смогли работать вместе, чего достигли в совместном обсуждении? Дело – насколько продвинулось? Узнал ли больше?).

- осознание собственных дефицитов и возможных способов их преодоления.

«Горячий стул»

Учащиеся по кругу (по цепочке) отвечают на вопросы, передавая из рук в руки какой-либо предмет. Вопросы могут быть следующими:

-Что нового ты узнал?

-Какие уже имеющиеся у тебя знания, понадобились тебе при работе?

-Какие знания, умения, полученные на уроке, понадобятся тебе в будущем?

-Где во время работы ты чувствовал себя успешным, и у тебя всё получалось хорошо?

-О чем ты думал во время работы?

-Какие формы работы ты использовал (читал, искал дополнительную информацию, записывал, обсуждал, внес идею и т.д.)?

-Что тебе понравилось при работе больше всего?

Данный набор вопросов можно менять в зависимости от особенностей группы. Учащиеся также могут высказать иную точку зрения относительно работы над заданием, не отраженную в вопросах.

Эмоционально – художественная рефлексия

Учащимся предлагается две картины с изображением пейзажа. Одна картина проникнута грустным, печальным настроением, другая – радостным, веселым. Ученики выбирают ту картину, которая соответствует их настроению.

Эмоционально – музыкальная рефлексия

Учащиеся слушают фрагменты из двух музыкальных произведений (желательно указать композитора произведения). Звучит тревожная музыка и спокойная, восторженная. Учащиеся выбирают музыкальный фрагмент, который соответствует их настроению.

«Что ты чувствуешь сейчас?»

Учащиеся могут оценить не только настроение, но и своё эмоциональное состояние. И вопросы «Что ты чувствуешь сейчас? Какие эмоции ты испытываешь?» быстро становятся привычными и не вызывают у ребят удивления. В помощь учащимся для высказывания предлагаем опорный конспект, который также способствует расширению лексического запаса.

«Рефлексивный экран»

Обычно в конце урока подводятся его итоги, обсуждение того, что узнали, и того, как работали – т.е. каждый оценивает свой вклад в достижение поставленных в начале урока целей, свою активность, эффективность работы класса, увлекательность и полезность выбранных форм работы. Ребята по кругу высказываются одним предложением, выбирая начало фразы из рефлексивного экрана на доске:

1. сегодня я узнал…
2. было интересно…
3. было трудно…
4. я выполнял задания…
5. я понял, что…
6. теперь я могу…

7. я почувствовал, что…
8. я приобрел…
9. я научился…
10. у меня получилось …
11. я смог…
12. я попробую…
13. меня удивило…
14. урок дал мне для жизни…
15. мне захотелось…

«Фразеологизмы»

Оцените фразеологическим оборотом свои ощущения:

- каша в голове
- ни в зуб ногой
- светлая голова

«Острова»

Ребята выбирают, на каком из предложенных островов они находятся в конце урока: остров Удовлетворения, остров Грусти, остров Знаний, остров Радости.

«Ресторан»

Позволяет получить обратную связь от учеников от прошедшего урока.

Используется лист большого формата, фломастеры, скотч, цветные карточки

Учитель предлагает ученикам представить, что сегодняшний день они провели в ресторане и теперь директор ресторана просит их ответить на несколько вопросов:

- Я съел бы еще этого…
- Больше всего мне понравилось…
- Я почти переварил…
- Я переел…
- Пожалуйста, добавьте…

Участники пишут свои ответы на карточки и приклеивают на лист флип-чарта, комментируя.

«Химс»

Позволяет получить обратную связь от учеников от прошедшего урока по следующим вопросам:

• Хорошо…
• Интересно…
• Мешало…
• Возьму с собой…

Каждый участник должен откровенно ответить на вопросы, включая вопросы о своём самочувствии, которое тоже влияет на продуктивность работы на уроке.

«Уборка в доме»

Получение обратной связи от учеников от прошедшего урока, определение каждым участником, что было полезным, а что было бесполезным.

Используются три листа большого формата с рисунками, фломастеры.

К стене прикрепляются три больших листа. На первом нарисован*чемодан*, на втором *–мусорная корзина*, на третьем *–мясорубка*. Каждый участник получает три цветных листочка.

На «чемодане» участник пишет то, что он вынес с урока или семинара, заберет с собой и будет активно применять.

На втором листе то, что оказалось бесполезным, ненужным и что можно отправить в корзину.

На третьем листе то, что оказалось интересным, но пока не готовым к применению, то что нужно ещё додумать и доработать.

Рефлексия "Благодарю…"

В конце урока учитель предлагает каждому ученику выбрать только одного из ребят, кому хочется сказать спасибо за сотрудничество и пояснить, в чем именно это сотрудничество проявилось. Учителя из числа выбираемых следует исключить. Благодарственное слово педагога является завершающим. При этом он выбирает тех, кому досталось наименьшее количество комплиментов, стараясь найти убедительные слова признательности и этому участнику событий.

«Фразы»

Урок полезен, все понятно.

Лишь кое-что чуть-чуть неясно.

Еще придется потрудиться.

Да, трудно все-таки учиться!

Дети подходят и ставят знак у тех слов, которые им больше всего подходят по окончании урока.

«Поляна»

На доске – поляна из цветов, над каждым цветком – этап урока – (работа с текстом, фонетическая зарядка и т. д.). Перед каждым ребенком - бабочка. Вы предлагаете детям прикрепить свою бабочку на тот цветок, какой вид деятельности ему понравился больше всего.

«Анкета-1»

Предлагается заполнить по результатам выполнения конкретного задания, например, проверочной работы.

Выполнение этой работы мне понравилось (не понравилось) потому, что _____

Наиболее трудным мне показалось _____

Я думаю, это потому, что _____

Самым интересным было _____

Если бы я еще раз выполнял эту работу, то я бы сделал следующее _____

Если бы я еще раз выполнял эту работу, то я бы по-другому сделал следующее _____

Я бы хотел попросить своего учителя _____

«Сотрудничество»

Внимательно прочитай приведенные ниже утверждения и отметь знаком V, насколько ты согласен с данным утверждением.

Утверждение	Абсолютно согласен	Согласен	Частично согласен	Не согласен
Я в полной мере участвую в выполнении всех заданий группы				
Я внимательно выслушиваю то, что говорят члены моей группы				
Если я не согласен с чем-то, я не спорю, а предлагаю другое решение				
Я помогаю участникам группы, когда они нуждаются во мне				
Я с уважением отношусь к мнению участников группы, даже если я не согласен с ними				
Когда мы сталкиваемся с проблемами, я стараюсь искать выход, а не предлагаю прекратить работу				
Я стараюсь услышать прежде всего то, что участник группы хочет предложить, а не ищу ошибки в его или ее высказывании				

«Палитра»

Палитра	Закрасьте каждое поле цветом палитры, соответствующим значению ответа			
Уровень достижения результата	Умение планировать работу	Умение принимать решения	Умение работать в группе,готовность ксотрудничеству	Умение применять полученные знания, ответственность за конечный результат
я могу				
я с трудом могу				
я не умею, но хотел бы научиться				

«Для меня сегодняшний урок…»

Учащимся дается индивидуальная карточка, в которой нужно подчеркнуть фразы, характеризующие работу ученика на уроке по трем направлениям.

Урок	Я на уроке	Итог
Интересный	Работал	Понял материал
Скучный	Отдыхал	Узнал больше, чем знал
Безразличен мне	Помогал другим	Не понял

«Анкета-2»

На уроке я работал	активно / пассивно
Своей работой на уроке я	доволен / не доволен
Урок для меня показался	коротким / длинным
За урок я	не устал / устал
Мое настроение	стало лучше / стало хуже
Материал урока мне был	понятен / не понятен полезен / бесполезен
Домашнее задание мне кажется	легким / трудным интересным / не интересным

Учебное занятие – это часть жизни учащегося и, в то же время, это урок жизни для него. Это сама жизнь, полная проблем и радости открытий. Он учится осмысливать окружающую действительность, любить мир и людей в нем, оценивать свои мысли и поступки с позиции требований современного общества, формировать ответственность за самого себя, свою жизнь настоящую и будущую.

Всё, что делается на занятии по организации рефлексивной деятельности – не самоцель, а подготовка к развитию очень важных качеств современной личности: самостоятельности, предприимчивости и конкурентоспособности.

Однако, процесс развития рефлексивных способностей будет успешным, если формирование и развитие рефлексивной деятельности учащихся будет проводиться системно.

Любой человек с радостью делает то, что у него хорошо получается. Но любая деятельность начинается с преодоления трудностей. У рефлексивных людей путь от первых трудностей до первых успехов значительно короче.

В нашей профессии нет предела совершенству. То, что ещё вчера казалось единственно возможным, выглядит сегодня устаревшим. Появляются новые идеи и желание что-то изменить. И любой творчески работающий учитель находится в постоянном поиске.

Вернемся к рефлексивным вопросам и зададим их себе:

- Что я делаю?
- С какой целью?
- Каковы результаты моей деятельности?
- Как я этого достиг?
- Можно ли сделать лучше?
- Что я буду делать дальше?

Пока учитель задаёт себе эти вопросы, он развивается. Как только он начинает довольствоваться достигнутым – прекращается его профессиональный рост. Безусловно, рефлексия является обязательным условием саморазвития не только учащегося, но и учителя.

Вопрос 4. Основы эффективной оценочной педагогической деятельности

Оценка деятельности педагога происходит в основном стихийно, бессистемно, в каждой организации по-своему и направлена на разовый результат. В практике образования недостаток существующей системы оценки трудаучителязаключается в том, что в ней недостаточно регламентируются субъекты оценивания, все еще не реализуется концепция комплексной внутренней и внешней оценки. Рассмотрим предложения по оценке деятельности педагогических работников общеобразовательных организаций, построенной на основе учета профессионального взаимодействия педагога с различными социальными группами. Профессиональная деятельность педагога связана с постоянным взаимодействием с социумом, его окружающим: это ученики, их законные представители, администрация и коллеги. Следовательно, дать оценкупедагогической деятельностиможно на основе анализа эффективности взаимодействия с каждой из групп. Проблема оценки работыучителязаключается в поиске параметров и критериев оценивания, методов и форм и ее внедрения в практику образования. В предложенной системе оценки деятельности педагога выделены две группы показателей оценки качества его деятельности относительно взаимодействия «педагог ученики»: соответствие образовательных результатов учеников требованиям основной образовательной программы и мероприятия, направленные на воспитание и развитие личности обучающихся. Предложены основные механизмы системы оценивания, определяемые динамической изменчивостью, направленной на достижение соответствующего полезного результата. Структурные элементы системы оценивания характеризуются возможностью вовлекаться в деятельность по принципу внезапной мобилизуемости, т.е. обладать способностью моментального построения любых дробных комбинаций воздействий, ведущих к получению полезного результата. Предлагаемая оценка деятельности педагога учитывает взаимодействие со всеми субъектами образовательной системы, имеет весовой компонент и может являться основой для со-

здания комплексной стабильной системы оценивания любой образовательной организации. Эта система может быть использована образовательными организациями при разработке и реализации системы оценки качества деятельности педагогических работников в условиях перехода трудовых отношений на механизмэффективного контракта.

В связи с переходом школ на Федеральные государственные стандарты нового поколения возникает необходимость выстраивания новой системы оценивания знаний, умений и навыков обучающихся. В рамках компетентного подхода оценочную деятельность учителя можно рассматривать как новую профессиональную задачу.

«Оценочная деятельность учителя. Для вас это…?» – такой вопрос был задан учителям в рамках одного исследования. Среди полученных ответов большую часть (45%) составили те, в которых учителя под собственной оценочной деятельностью понимают лишь процесс оценивания деятельности ученика. Однако под деятельностью ученика учителя понимают и уровень его знаний, умений и навыков, и его достижения, и его соответствие государственным образовательным стандартам. При этом учителя не отметили, что необходимо также оценивать образовательный процесс в целом и проводить оценку собственной профессиональной деятельности. А более четверти педагогов, принявших участие в анкетировании, затруднялись объяснить свое понимание оценочной деятельности учителя.

Может быть, учителя не придают большое значение оценочной деятельности и не задумываются о вопросах, связанных с данным понятием? Это не так, потому что на вопрос: «Какое значение вы придаете оценочной деятельности в вашей педагогической практике?» – более 70% опрошенных отметили большую значимость оценочной деятельности.

Какие функции несет в себе оценка? Более 20% учителей отметили, что оценка достижений каждого ученика – это сигнал для самого ребенка, для его родителей, администрации школы. 40% обратили внимание на то, что оценка достижений каждого ученика связана с учетом индивидуальных способностей ребенка и отслеживанием личного роста ученика и выполняет развивающую функцию.

На вопрос: «Что вы оцениваете в деятельности ученика?» - были получены разнообразные ответы (см. таблицу).

Что оценивается

Количество мнений (в%)

Знания, умения, навыки

38

Трудолюбие, прилежание

36

Интерес, мотивация

19

Умение мыслить, анализировать

26
Желание работать
1
Способность к развитию
17
Активность на уроке
14
Нестандартность ответа, творчество
10
Личные качества
7
Другое
21

Оценочная деятельность является одной из самых сложных в работе учителя. Сущность процесса оценивания, состоит в том, чтобы «выявить и сравнить на том или ином этапе обучения результаты учебной деятельности с требованиями, заданными программой». При всей сложности оценочных процедур их использование оправдывает цель оценивания – получить информацию для того, чтобы лучшим образом наметить пути совершенствования учебной деятельности школьника, способствовать его активному включению в процесс обучения, эффективному осуществлению им учебной деятельности.

Оценочная деятельность способствует развитию ученика, если он:

- понял, что от него требуют;
- не сомневается ввостребованностизнаний и необходимости требуемых умений;
- убежден, что может постигнуть требуемое, что полученная оценка зависит только от него самого и степени его усердия.

Как известно из психологии, любая деятельность включает в себя оценочный компонент, без которого невозможно постоянное совершенствование деятельности. А значит, наличие оценки в процессе обучения (включающего в себя два вида деятельности – преподавание и учение, причем учение – это один из основополагающих видов деятельности человека, по А.Н. Леонтьеву) не вызывает сомнений. Все споры и дискуссии вокруг оценивания в конечном итоге сводятся к тому, в какой форме происходит оценивание, как выражается результат оценки и как он используется.

Традиционная система оценивания, ориентированная на предметно-знаниевую парадигму образования, оказывается недостаточно гибкой, полной в условиях новых образовательных требований; она не может обеспечить комплексную оценку образовательных результатов школьников в совокупности трех составных частей: предметные, личностные, метапредметные. Таким образом, актуальными проблемами сегодняшней педагогической науки и практики является как разработка новых моделей, технологий, методов и

средств оценивания образовательных результатов, так и исследование процесса оценочной деятельности педагога; выработка критериев оценки как образовательных результатов школьников, так и самой оценочной деятельности учителя.

Оценочная деятельность учителя строится на основе следующих общих принципов:

- Является постоянным процессом.
- Оценивание может быть только критериальным.
- Оцениваться с помощью отметки могут только результаты деятельности ученика и процесс их формирования, но не личные качества ребенка.
- Оценивать можно только то, чему учат.
- Система оценивания выстраивается таким образом, чтобы учащиеся включились в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки и привычку к самооценке и взаимооценке.
- В оценочной деятельности реализуется заложенный в стандарте принцип распределения ответственности между различными участниками образовательного процесса. В частности, при выполнении проверочных работ должен соблюдаться принцип добровольности выполнения задания повышенной сложности.

Модели оценочной деятельности:

Система оценки должна включать – внутреннюю (оценка, осуществляемая учениками, родителями, учителями, администрацией) и внешнюю (оценка, осуществляемая внешними по отношению к школе службами).

Современная текущая оценочная деятельность учителя складывается в определенную систему, которая может сочетать разные виды оценивания (процесс контроля, проверки). Это:

Традиционная оценка

Традиционной педагогикой разработаны критерии количественной пятибалльной оценки знаний, умений и навыков обучающихся по предметам. Оценка выражается в отметке (цифре, которая используется в документах).

Критериальная оценка

Оценивание результатов по определенным критериям. Оценка может даваться в форме баллов (от 0 до 2-3), которые потом суммируются и по которым определяется уровень сформированности умений, УУД. Таким образом обычно оцениваются исследовательские, проектные работы обучающихся. Осуществляется перевод критериальной оценки в пятибалльную.

Тестовая оценка

Широкое использование тестирование как метод контроля.

Накопительная оценка

Задания могут быть как обязательными для выполнения, так и по выбору. Баллы полученные учениками за выполнение заданий, суммируются. Отличается от традиционной системы оценивания накопительным характером и ясными правилами получения итоговой отметки.

Рейтинговая оценка

Рейтинг – это число, получается оно либо путем опроса субъективных мнений экспертов (как рейтинг политических лидеров), либо путем набора очков и балов: ответил на уроке – получил балл, сдал зачет – получил еще некую сумму баллов и т.д. В конце учебного года все баллы, набранные учеником, суммируются и формируют его рейтинг. Таким образом, рейтинговая система – это система оценки накопительного типа, она стимулирует самоанализ и самоконтроль обучающихся. Важная роль в рейтинговой системе оценки знаний учащихся отводится наглядности.

Средством накопления информации об образовательных результатах ученика предлагают ввести портфель достижений (портфолио).Где будут отраженывсе результаты (предметные, метапредметные, личностные; учебной и внеучебной) деятельности.

Диагностика оценке деятельности и рефлексии учителя. Значимость критерия обусловлена тем, что стандарты нового поколения ставят задачу по смещению акцентов с внешней оценки на самооценку, с контроля – на самоконтроль и рефлексию, то есть осмысление познавательного процесса и его результатов. Кроме того, важно постепенно отходить от оценивания «от ошибки» – к формирующему оцениванию, стимулирующему познавательную деятельность через понимание причин успехов и затруднений. Необходимо также решать проблемы, связанные с оценкой и фиксацией не только предметных, но и метапредметных, и личностных результатов обучения.

Давайте проведем небольшую диагностику. Я зачитаю критерии оценки, а вы пожалуйста, выберите из предложенных критерий, ту, которая приемлема для вас. Затем я зачитаю характеристики критериев.

Критерии и шкала оценивания позиции «Оценка деятельности и рефлексия» представлены в таблице.

Критерии оценки:

Да.

Частично.

Нет.

1 - Используете только стандартную 5-балльную шкалу оценки

2 - Используете стандартную 5-балльную шкалу оценки и объясняете критерии выставления балла

3 - Используете формирующее (критериальное) оценивание, критерии обсуждены с учениками и понятны им:

4 - Организуете взаимооценку учеников по установленным критериям:

5 - Создаете возможности для самооценки по установленным критериям:

6 - Организуете эмоциональную рефлексию учеников (понравилось / не понравилось, как себя чувствовал на уроке):

7 - Организуете качественную рефлексию учеников (достижение результата, сложность, полезность, взаимодействие и пр.):

Характеристики критериев:

1 - При таком подходе невозможно реализовать требования ФГОС в области оценки результатов обучения;

2 - Этот подход не обеспечивает полноценное выполнение требований стандарты нового поколения, но делает более осмысленным сам процесс оценивания, когда ученик понимает, за что выставляется тот или иной балл;

3 - Понятность, прозрачность критериев оценки и подход к оценке не от подсчета количества ошибок, а от реализованных разнообразных возможностей работает на достижение требований ФГОС в области подходов к оцениванию учебных результатов, позволяя оценивать не только предметные, но и метапредметные результаты;

4 - Этот подход позволяет решать коммуникативные задачи обучения, делает оценку более прозрачной и способствует объективному восприятию;

5 - Решение важнейших задач, связанных с формированием осознанного отношения к собственной познавательной деятельности и формированию ответственности за ее результаты;

6 - Эмоциональная рефлексия важна, т.к. позволяет оценивать комфортность образовательного процесса для ученика и оценивать его личностные результаты (уровень уверенности в себе, самооценки и пр.);

7 - Качественная рефлексия позволяет сделать более осмысленной познавательную деятельность ученика (выбор познавательной стратегии, самооценка результатов – как предметных, так и метапредметных).

Несколько слов о рефлексивной деятельности ученика. Примером способов фиксации рефлексивной деятельности может быть аналитическая таблица, заполняемая старшеклассником с целью самооценки и анализа содержания изучаемого им курса: таблица обозначает соотношение ожидаемых и реально полученных результатов в ходе изучения предмета.

1. Что мне хотелось узнать из курса? (название учебного предмета)

2. Какую информацию, отвечающую моим интересам и способностям, я мог получить от авторов учебника?

А.

Б.

В.

А.

Б.

В.

3. По каким интересующим меня вопросам информации учебника было недостаточно?

4. Какие дополнительные источники информации помогли мне в получении ответов на интересующие вопросы?

А.

Б.

В.

А.
Б.
В.

Еще один пример организации рефлексивной деятельности – использование листа самооценки.

Работая с этим листом, учитель может определить направление развития и пути работы над возникшими у ребенка проблемами. Лист самооценки заполняется в начале и в конце изучения темы.

Класс _____ Фамилия, имя_____

Предмет_____

Тема _____

Что нового узнал?_____

Чему новому научился?_____

Чему хотел научиться, но не получилось?_____

Почему не получилось?_____

Какие проблемы возникли при работе над темой?_____

Пути решения проблем_____

Еще пример, как определить эффективность работы на уроке.

Фамилия, имя ученика_____

Сделайте, пожалуйста, метки, которые соответствуют вашей оценке результатов урока. Если Вы низко оцениваете результаты, то метка ставится 0, если выше, то выберите подходящий балл – от1 до 5.

Степень усвоения материала:

0
1
2
3
4
5

Оценка моей работы на уроке:

0
1
2
3
4
5

С помощью этой таблицы можно продемонстрировать ученику метод оценивания своих действий и отслеживания динамики происходящих изменений:

Критерии оценивания

Тема урока, дата
Тема урока, дата
Тема урока, дата
Тема урока, дата
Сотрудничал с другими для достижения целей
Помогал определять вопросы для обсуждения
Работал над выполнением задания
Предлагал идеи. Высказывал свое мнение
Вносил предложения по содержанию
Обобщал идеи предложенные другими
Вносил предложения по организации работы
Слушал товарищей, делал записи
Участие в работе не принимал (отриц. баллы)
Сумма баллов

Таким образом, учитель может применять различные формы системы оценки уровня достижений планируемых результатов, а также организовать условия формирования самооценки и самоконтроля в процессе изучения истории, обществознания, а также использовать разные формы организации оценивания результатов, в том числе оценочные листы и карты достижения обучающихся, проекты, исследование, портфолио.

Раздел 3. Теоретические основы процесса воспитания

Тема 3.1 Воспитание как часть педагогического процесса

Вопрос 1. Сущность воспитания, его особенности, признаки

Воспитание– это основополагающая категория педагогики. Оно является базовым, так как обеспечивает основной пласт формирования личности, отвечающий за адаптацию ребенка к общественной жизни, знание им основных норм поведения и общения. Независимо от уровня своего развития люди постоянно находятся во власти воспитательных воздействий и воздействуют сами. Б.Т. Лихачев рассматривает воспитание с различных точек зрения, выделяя три основные концепции:

- «воспитание – необходимая и обязательная часть той социальной среды, благодаря которой осуществляется выживание человека»;
- с социально-культурной точки зрения воспитание представляет собой «объективный социальный механизм передачи между поколениями жизненно важного опыта»;
- с философско-религиозной позиции «воспитание является тем божественным механизмом, с помощью которого осуществляется передача веры из поколения в поколение».

Сущность воспитанияотражается в конкретном историческом процессе, который включает в себя отношения людей, их деятельность в обществе, именно благодаря ему осуществляется передача культурного опыта, знаний и трудовых умений и навыков. Назначение воспитания состоит во взаимодействии поколений, обогащении опыта последующих поколений.

Рассмотрим основные признаки воспитания как педагогического явления:

1. Целенаправленность всего воспитательного процесса и каждого его элемента. Имеется постановка воспитателем цели (как конечного результата педагогической деятельности), определение стратегических и тактических задач по ее реализации, переведение целей и задач во внутренний план воспитания; планирование на основе их всей жизнедеятельности воспитанников и воспитателя.

2. Воспитание – это процесс. Система компонентов воспитательного процесса самая динамичная структура, так как каждый из ее компонентов в наивысшей степени динамичен: педагог, как субъект педагогического процесса – развивающаяся личность, находящаяся во взаимодействии со стремительно меняющимся окружающим миром, воспитанник – развивающаяся личность, не только объект педагогических воздействий, но и субъект многообразных отношений с окружающей действительностью, в том числе и в педагогическом процессе его позиция активна, многочисленные внешние факторы так же динамичны.

3. Воспитание – в своей сущности – это процесс взаимодействия педагога и воспитанников при активности обеих сторон. Причем по мере взросления и развития воспитанника его позиция как объекта педагогического воздействия со стороны взрослых уменьшается, а позиция субъекта воспитания увеличивается, превращая процесс воспитания, с точки зрения воспитанника, в процесс самопознания и на этой основе самовоспитания, саморазвития. Меняется при этом и позиция воспитателя: ему в большей степени становятся присуши функции наставника, советчика, куратора, старшего друга – что позволяет ученику, воспитаннику более экономично и эффективно решать задачи самопознания и саморазвития.

4. Одним из основополагающих направлений, является создание оптимальных условий воспитания или воспитывающей среды. Эффективность тех или иных воспитательных воздействий и процесса воспитания в целом зависит от того, в какой среде он протекает.

5. Важнейшим (можно сказать центральным признаком) воспитательного процесса является определение на основании поставленной цели и стратегических задач его содержания. Во-первых, – это организация освоения (как учащимися, так и педагогами) социально-культурных ценностей общества: экономики, политики, науки, всех видов искусства, жизненной практики во всех видах деятельности. Самой существенной характеристикой воспитания является формирование отношения к предметам, явлениям, факторам, событиям окружаю-

щего мира. Во-вторых, развитие индивидуальности школьника на основе его взаимодействия с педагогом в воспитательном процессе.

6. Воспитание – это процесс творческий. Это объясняется многими причинами. Прежде всего, овладение культурой носит творческий характер. Во-вторых, – индивидуальность воспитанников. В-третьих, – сама личность педагога "состоявшегося" обладает большим творческим потенциалом.

7. Важным признаком воспитания является то, что оно осуществляется специально подготовленными людьми: учителями, воспитателями, журналистами и писателями, руководителями кружков и секций. Воспитание должно подготовить сегодняшнего ребенка и завтрашнего гражданина к жизни и работе в демократическом обществе, где действительными, а не мнимыми регуляторами поведения будут мораль и право.

Вопрос 2. Структура процесса воспитания, характеристика

Процесс воспитания выступает в роли многогранного взаимодействия детей как активных субъектов деятельности с общественной средой и взрослыми людьми. Этот процесс в общем представляет собой процесс социализации.

Выделяют составные компоненты воспитания.

1. Ребенок как объект и субъект воспитания. Он подвергается влиянию со стороны взрослых, общества, окружающей среды. В процессе воспитания у ребенка формируются мировоззрение, навыки, привычки, мышление. Все эти новообразования возникают на базе природных задатков, что представляет собой развитие ребенка как личности.

2. Взрослый (взрослые) как объекты и субъекты. Они оказывают воспитательное воздействие на детей и сами подвергаются воспитательному процессу в результате жизненных ситуаций и социума. Любой взрослый может потенциально стать действующим участником воспитательного процесса, т. е. воспитателем.

3. Коллектив. Оказывает влияние на ребенка, развивая у него навыки социального взаимодействия, удовлетворения своих потребностей, нравственные и этические нормы, создавая условия для самоутверждения и самосовершенствования.

4. Социальная среда. Степень ее воспитательного воздействия прямо зависит от качества проникновения во взаимоотношения взрослых людей с детьми.

Воспитательный процесс представляет собой всех его участников как взаимодействующих между собой субъектов, ключевой единицей которого является жизненная ситуация. Она характеризуется следующими особенностями:

1) установкой на удовлетворение естественных потребностей и интересов людей и инициированием их к взаимодействию;

2) сосредоточенностью и проявлением действительно имеющихся в окружении социальных зависимостей;

3) проявлением социальных противоречий, отыскиванием и выявлением путей их ликвидации;

4) необходимостью этического избрания поступка, направленности поведения в целом всеми участниками взаимодействия;

5) побуждением участников к взаимоотношениям, инициированием их к активному проявлению нравственно-эстетических позиций в отношениях, а также формированием конструктивной жизненной позиции;

6) воплощением в жизнь вследствие конструктивных взаимоотношений воспитательных взаимных воздействий и взаимодействий, вырабатыванием организации привычного нравственно-этического сознания и мышления, привычных способов поведения, личностно-психического развития.

Жизненные воспитательные ситуации завязываются на трех уровнях. Первый – уровень необходимого, соответствующего, обязательного, т.е. общество вынуждает ребенка принимать участие в различных взаимоотношениях. Второй – уровень свободного выбора деятельности, общения и отношений. Третий – уровень случайного общения, взаимодействия и взаимоотношения во временной группе или коллективе.

Цели воспитания. Проблема формирования всесторонне и гармонично развитой личности

Воспитание представляет собой процесс целенаправленной и намеренно контролируемой социализации (семейное, религиозное, школьное воспитание).

А.В. Мудриквыделил три группы задач, которые решаются на каждом из этапов социализации:

1) естественно-культурные;

2) социально-культурные;

3) социально-психологические. Естественно-культурные задачи представляют собой процесс достижения установленного уровня физиологического и сексуального развития на всяком из возрастных этапов, характеризующегося отдельными нормативными отличиями в различных географико-культурных условиях.

Социально-культурные задачи – задачи, связанные с формированием морально-нравственных, познавательных, ценностно-смысловых потребностей и позиций, которые проявляются на каждом возрастном этапе в определенном историко-культурном социуме. Они обусловливаются обществом в контексте общего, регионального и личностного окружения человека.

Социально-психологические задачи включают в себя процессы формирования самоопределения личности, ее самосознания, самоактуализации и самоутверждения, имеющие различные характеристики на каждом из возрастных этапов.

Решение этих задач на каждом этапе социализации необходимо для полноценного развития истановления всесторонне и гармонично сформированной личности. В противном случае происходят задержка или недоразвитие личности.

Каждая конкретная воспитательная задача решается через стимулирование воспитателем активных действий воспитанника. Ее успешность в первую очередь выражается как увеличение степени самостоятельной активности воспитанника. Гармоничное развитие личности возможно лишь в том случае, когда она прошла все стадии социализации, воспитания и саморазвития. При этом личность приобретает совокупность законченных и устойчивых свойств и качеств, определяющих ее характер. Существует также понятие «направление воспитания», которое определяется единством целей и содержания. Для разностороннего развития личности создано несколько видов воспитания, имеющих различные цели и содержание: умственное, физическое, нравственное, трудовое и эстетическое воспитание. В наше время вырабатываются новые тенденции воспитательной работы – гражданское, правовое, экономическое, экологическое воспитание.

Л.И. Божович определила развитие личности, во-первых, как развитие познавательной сферы; во-вторых, как организацию нового уровня аффективно-потребностной сферы ребенка; в-третьих, как возникновение довольно постоянных форм поведения, т. е. характера; в-четвертых, как формирование социальной направленности и структуры нравственных норм.

Вопрос 3. Закономерности процесса воспитания

Раскрытие сущности воспитательного процесса предполагает обоснование его закономерностей. Под общими закономерностями воспитательного процесса мы понимаем те существенные внешние и внутренние связи, от которых зависит направленность процесса и успешность достижения педагогических целей. Ведущим методологическим основанием для определения закономерностей является системный подход. Выделение той или иной закономерности обусловлено как тенденциями развития общества, так и тенденциями развития педагогической науки.

Анализируя работы исследователей проблемы воспитания детей, можно выделить ряд положений, которые следует принять в качестве закономерности этого процесса.

Первая закономерность.*Воспитание ребенка совершается только на основе активности самого ребенка во взаимодействии его с окружающей социальной средой.*При этом решающее значение имеет гармонизация интересов общества и личных интересов учащихся при определении целей и задач педагогического процесса.

Характеризуя отношения в воспитательном процессе как субъектно-субъектные, мы должны рассматривать действия со стороны педагогов и со-

ответствующие действия учащихся. Любая воспитательная задача должна решаться через инициирование активности ребенка: физическое развитие – через физические упражнения, нравственные – через постоянную ориентацию на самочувствие другого человека, интеллектуальное – через мыслительную активность и т. п. Говоря об активности ребенка, мы должны представлять, что она существенным образом зависит от его мотивации. Поэтому педагог должен опираться на потребности и мотивы ребенка, определять, что является для ребенка главным на данный момент.

Вторая закономерность*определяет единство образования и воспитания.*Образование направлено на формирование общей культуры человека. Происходит развитие индивида, приобретающего социальный опыт, формирующего комплекс необходимых знаний, духовных способностей. Рассматривая как единый процесс образование и воспитание, необходимо выделить специфику этих двух социально-педагогических явлений. Формируя знания, человек развивается. Развиваясь, он стремится к расширению сфер своей деятельности и общения, которые, в свою очередь, требуют новых знаний и умений.

Третья закономерностьпредполагает*целостность воспитательных*влияний, которая обеспечивается единством декламируемых социальных установок и реальных действий педагога, непротиворечивостью педагогических требований, предъявляемых к ребенку всеми субъектами воспитания учащихся. При этом осуществляется педагогическое регулирование социального взаимодействия, означающее непосредственное и опосредованное влияние педагогов на систему отношений детей в социальной микросреде как в образовательном учреждении, так и вне его. Это влияние направлено на реализацию личностно значимых целей в совместной деятельности и освоение учащимися системы социальных ролей, способов поведения с учетом их возрастной субкультуры.

Сущность целостности воспитательного процесса в подчиненности всех его частей и функций основной задаче: формированию целостного человека – развитию индивидуальности и социализации личности. Целостный подход к организации воспитательной работы предполагает: адекватность деятельности каждого педагога общей цели: единство воспитания и самовоспитания, образования и самообразования, установление связей между элементами педагогической системы: информационные связи (обмен информации), организационно-деятельностные связи (методы совместной деятельности), коммуникативные связи (общение),связи управления и самоуправления.

Реализация этой закономерности предполагает взаимодействие социальных институтов в организации воспитательной работы, направленное на развитие сущностных сфер человека характеризующих образ его жизнедеятельности, гармоничность индивидуальности, свободу и разносторонность человека, его счастье и самочувствие.

Перечисленные закономерности определяют принципы воспитательного процесса и выражают основные требования к содержанию, формам и методам воспитательной работы.

Принципы всегда соответствуют цели воспитания и задачам, стоящим перед педагогами, определяют возможности реализации этих задач.

Вопрос 4. Принципы и правила процесса воспитания

Принцип гуманистической ориентации воспитаниятребует рассмотрения ребенка как главной ценности в системе человеческих отношений, основной нормой которых является гуманность. Этот принцип требует уважительного отношения к каждому человеку, а также обеспечение свободы совести, вероисповедания и мировоззрения, выделения в качестве приоритетных задач заботы о физическом, социальном и психическом здоровье ребенка.

Условиями реализации данного принципа являются:

- добровольность включения ребенка в ту или иную деятельность;
- доверие ребенку в выборе средств достижения поставленной цели, основанное на вере в возможность каждого ребенка и его собственной вере в достижение поставленных задач;
- оптимистическая стратегия в определении воспитательных задач;
- предупреждение негативных последствий в процессе педагогического воздействия;
- учет интересов учащихся, их индивидуальных вкусов, предпочтений, побуждение новых интересов.

В практической педагогической деятельности этот принцип отражается в следующих правилах:

- опора на активную позицию ребенка, его самостоятельность и инициативу;
- в общении с ребенком должно доминировать уважительное отношение к нему;
- педагог должен не только призывать ребенка к добру, но и быть добрым;
- педагог должен защищать интересы ребенка и помогать ему в решении его актуальных проблем;
- поэтапно решая воспитательные задачи, педагог должен постоянно искать варианты решения, которые в большей степени принесут пользу ребенку;
- защита ребенка должна быть приоритетной задачей педагогической деятельности;
- в классе, школе, группе и других объединениях учащихся педагоги должны формировать гуманистические отношения, которые не допускают унижения достоинства детей.

Принцип социальной адекватности воспитаниятребует соответствия содержания и средств воспитания социальной ситуации, в которой организуется воспитательный процесс. Задачи воспитания ориентированы на реальные социально-экономические условия и предполагают формирование у детей готовности к реализации разнообразных социальных задач.

Реализация этого принципа возможна только на основе учета разнообразного влияния социальной среды.

Условиями реализации данного принципа являются:

- взаимосвязь воспитательных задач и задач социального развития общества;
- координация взаимодействия социальных институтов, оказывающих влияние на античность ребенка.
- обеспечение комплекса социально-педагогической помощи детям;
- ориентация педагогического процесса на реальные возможности социума.
- учет разнообразных факторов окружающей социальной среды (национальные, региональные, муниципальные факторы; особенности учебного заведения и т.д.).
- коррекция воспринимаемой учащихся разнообразной информации, в том числе и информации, получаемой из средств массовых коммуникаций.

В процессе деятельности педагога этот принцип отражается в следующих правилах:

- воспитание строится с учетом реалий социальных отношений, учитываются особенности экономики, политики, духовности общества;
- школа не ограничивает воспитание ребенка своими стенами, широко использует и учитывает реальные факторы социума;
- педагог должен корректировать негативное влияние на ребенка окружающей среды;
- все участники воспитательного процесса должны взаимодействовать.

Принцип индивидуализации воспитания учащихсяпредполагает определение индивидуальной траектории социального развития каждого ученика, выделение специальных задач, соответствующих его индивидуальным особенностям.

Определение особенностей включения детей в различные виды деятельности, раскрытие потенциалов личности, как в учебной, так и во внеучебной работе, предоставление возможности каждому учащемуся для самореализации и самораскрытия.

Условиями реализации принципа индивидуализации являются:

- мониторинг изменений социально значимых индивидуальных качеств в ребенке;

- определение эффективности внешних влияний на индивидуальность ребенка;
- выбор специальных средств педагогического влияния на каждого ребенка;
- учет индивидуальных качеств ребенка его сущностных сфер при выборе воспитательных средств, направленных на его развитие;
- предоставление учащимся возможности самостоятельного выбора способов участия во внеучебной деятельности.

В практической педагогической деятельности этот принцип реализуется в следующих правилах:

- работа, проводимая с группой учеников, должна ориентироваться на развитие каждого из них;
- успех воспитательного воздействия при работе с одним учащимся, не должен негативно влиять на воспитание других.
- осуществляя выбор воспитательного средства необходимо пользоваться информацией об индивидуальных качествах учащегося;
- педагог на основе взаимодействия с учеником должен вести поиск способов коррекции его поведения;
- постоянное отслеживание эффективности воспитательного воздействия на каждого ребенка определяет совокупность воспитательных средств, используемых педагогами.

Принцип социального закаливания детейпредполагает включение воспитанников в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, выработки определенных способов этого преодоления, адекватных индивидуальным особенностям человека, выработки социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции.

Существуют различные мнения об отношении к ученикам в процессе воспитания. Несомненно, что педагоги должны заботиться о благополучии ученика, стремиться к тому, чтоб он был удовлетворен своим статусом, своей деятельностью, мог себя в большей степени реализовать в системе социальных отношений. При этом решения воспитательных задач осуществляется по-разному, в широком диапазоне: от педагогической опеки, базирующейся на авторитарном стиле воздействия, до полного отстранения от регулирования отношения воспитанника с окружающей средой.

Постоянный комфорт отношений приводит к тому, что человек не может приспособиться к отношениям более сложным, менее для него благоприятным, при этом некоторые референтные отношения воспринимаются им как должное, как типичное, как обязательное. Формируется так называемое социальное ожидание благоприятных отношений, которые расцениваются как норма. Однако в обществе, в системе социальных отношений существуют или в равном количестве, или даже в преобладании неблагоприятные факторы, воздействующие на человека.

У Махатмы Ганди есть термин «социальные прививки», которые понимались им как постепенное познание ребенком отрицательных сторон жизни общества и выработка своеобразного иммунитета от негативных явлений через познание физического страдания, преодоление болезни, страха...

Условиями реализации принципа социального закаливания являются:

- включение детей в решение различных проблем социальных отношений в реальных и имитируемых ситуациях (социальные пробы);
- диагностирование волевой готовности к участию в системе социальных отношений;
- стимулирование самопознания детей в различных социальных ситуациях, определения личностной позиции и способа адекватного поведения в различных ситуациях;
- оказание помощи детям в анализе и прогнозе проблем социальных отношений и вариативном проектировании своего поведения в сложных жизненных ситуациях.

В педагогической деятельности этот принцип реализуется в следующих правилах:

- проблемы отношений детей надо решать с детьми, а не за них;
- ребенок не всегда должен легко добиваться успеха в своих отношениях с людьми: трудный путь к успеху, залог успешной жизни в дальнейшем;
- не только радость, но и страданья, переживания воспитывают человека;
- волевых усилий для преодоления трудностей.

Принцип создания воспитывающей средытребует установления в учебном заведении таких отношений, которые бы формировали социальность ребенка. Прежде всего, необходимо обеспечивать сплочение коллектива педагогов и учащихся школы, развивать их организационное и психологическое единство. Создание воспитывающей среды предполагает взаимную ответственность участников педагогического процесса, их способность к сопереживанию, взаимопомощи, к совместному преодолению трудностей.

Реализация этого принципа возможна при следующих условиях:

- выделение доминирующей цели коллектива, объединяющей педагогов и учащихся.
- определения ведущей деятельности, значимой для всех членов коллектива;
- развитие детского самоуправления, инициативы и самостоятельность детей и взрослых, создание разнообразных детских объединений;
- неповторимость учебного заведения (каждая школа должна иметь свое лицо).
- наличие отношений «ответственной значимости» в среде педагогов и учащихся.

Этот принцип отражается в ряде правил организации педагогической деятельности:

- школа для ребенка должна быть родной, он должен ощущать сопричастность к успехам и педагогам коллектива;
- педагоги и учащиеся члены одного коллектива помогают друг другу;
- общая цель школы – цель каждого педагога и ученика;
- необходимо реально доверять детям, а не играть с детьми в доверие им.
- каждый в коллективе должен быть творцом отношений и новых дел;
- равнодушный педагог рождает равнодушных учащихся.

Перечисленные принципы, условия и правила отражают суть нашего подхода к организации воспитательного процесса.

Тема 3.2 Воспитание базовой культуры личности обучающегося в педагогическом процессе

Вопрос 1. Базовая культура личности, ее компоненты

Культура личности– это комплекс характеристик (знаний, качеств, привычек, способов достижения задуманного, ценностных ориентаций, творческих успехов), который позволяет личности жить в гармонии с общечеловеческой национальной культурой, развивать и общество, и индивидуальное своеобразие своей личности.

Базовая культура– это необходимый минимум общих способностей человека, его ценностных представлений и качеств, без которых невозможна как социализация, так и оптимальное развитие.

Базовая культура личности– это достижение ею некоторой гармонии, дающей ей социальную устойчивость и продуктивную генетически задуманных дарований личности,

включенность в общественную жизнь и труд, также личностный, психологический комфорт (О.С. Газман).

Основными компонентами базовой культуры личностиследует считать:

-·*аксиологический (ценностный),*включающий овладение ценностями – знаниями; сформированными ценностями – качествами; ценностями – отношениями;

-·*технологический*, раскрывающий степень практической готовности воспитанника к решению жизненной задач и ситуаций, его включение в разнообразные виды деятельности и общения;

-·*личностно-творческий*, который обеспечивает творческую самореализацию, последовательное решение сущностных сил личности, её способностей, дарований, личностного потенциала.

Приоритетными направлениями, составляющими основу содержания базовой культуры личности, являются

- мировоззренческая культура,
- культура межнационального общения,
- правовая культура,
- нравственная культура,
- экологическая культура,
- культура жизненного самоопределения и труда,
- экономическая культура,
- эстетическая и физическая культура,
- культура семейных отношений.

Формирование базовой культуры по выделенным направлениям создает основу для развитияцелостной, гармонично развитой личности. В этом случае результатом формирования базовой культуры личности является*оптимальное наличие свойств, качеств, ценностных ориентаций, обеспечивающих гармонию личной и общественной культуры.*

Методы воспитания

Дошкольное образование базируется наФГОС. Он является той основой, на которойстроится воспитательныйи образовательныйпроцессв дошкольных учреждениях. В центре воспитательного процесса находитсяребёнок– воспитуемый. По отношению к нему как к объекту воспитания педагоги и воспитатели выступают субъектами воспитательного процесса, воздействующим на личность с помощью специальных методов и технологий воспитания.

Методы воспитания– важные и очень сложные компоненты воспитательного процесса, которыми педагог обязанвладеть профессионально.

Методы воспитания–это способы педагогической работы, с помощью которых осуществляется целенаправленное формирование духовных, этических, эстетических и физических качеств личности.

Методы воспитания– это способы взаимодействия педагога и ребёнка, в процессе которого происходит воздействие на сознание, чувства, волю, поведение и систему отношений воспитанника с целью формирования личности.

В последнее десятилетие в педагогической теории существует понятиетехнологий обучения и воспитания.

С помощью методов воспитания и развития детейкорректируетсяих поведение, формируются качества личности,обогащается опытих деятельности, общения и отношений.

Методы воспитаниянаправлены на целостное развитие и воспитание личности.

Методы воспитаниятолько в том случае могут быть«инструментом прикосновения»(А.С. Макаренко), если воспитатель правильно находит оп-

тимальный вариант их сочетания, если он учитывает уровень развития и воспитанности детей, их возрастные особенности, интересы, стремления.

Эффективность методов воспитания повышается, если они используются в процессеорганизованной разнообразной деятельностиребенка, так как только в деятельности возможно формирование и развитие определенных черт личности, умений.

Особенно важно при подборе методов воспитания знатьмотивы поведения и деятельностидетей. Здесь недостаточно простого наблюдения за детьми, нужны специальные диагностические методики.

До сих пор в образовательных учреждениях разного вида в основном используются толькословесные методывоспитания. Однако практика показывает, что нельзя полагаться только на одну группу методов, необходим комплекс методов.

Все методы воспитания адресованык личности воспитанника. Но если воспитательные воздействия не принимаются ребёнком и не становятся внутренним стимулом его поведения, то можно говорить обиндивидуальной работе, о подборе методов, соответствующих особенностям воспитанника, организации специальных педагогических ситуаций.

Процесс воспитания и развития личности ребенка будет эффективным только при условии, когда воспитательные воздействия переходят во внутренние стимулы его поведенияи деятельности.

Существует много подходов ккласификации методов воспитания.

Наиболее стабильной и широко используемой на практике технологией методов воспитания является технология, в основу которой положендеятельностный подходк воспитаниюи структура самой деятельности.

Отечественный психолог Л.Л.Люблинскаявыделяет в структуре деятельности: цель – что человек хочет; мотив, побуждающий человека к действию, ради чего человек действует; средства, используемые для достижения поставленной цели; результаты деятельности; отношение человека к результатам и процессу самой деятельности;

Исходя из этой структуры деятельности, выделяетсячетырегруппы методов воспитания:

1. Методы формирования сознания личности(взглядов, оценок, суждений, идеалов).

2. Методы организации деятельности, общения, опыта поведения.

3. Методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения.

4. Методы контроля, самоконтроля и самооценки деятельности и поведения.

Методы формирования сознанияличности включают в себя разъяснение, беседу, рассказ (дошкольники), лекцию, диспут.Эти методы направленына обогащение и развитие сознания детей знаниями об окружающей действительности, о прекрасном в природе и обществе, о нравственных правилах, о труде взрослых. С помощью этих методов у детей формируются си-

стема понятий, взгляды, убеждения. С помощьюсловесного воздействияна ребенка стимулируется его внутренняя сфера, и он сам постепенно учится высказывать свое мнение о том или ином поступке сверстника, литературного героя.

В дошкольном образовательном учреждении особенное место отводитсярассказу. Рассказ– это яркое эмоциональное изложение конкретных фактов. С помощью рассказа воспитанники получают знания о нравственных поступках, о правилах поведения в обществе, учатся отличать хорошее от плохого. В процессе рассказа воспитатель учит детей определенному отношению к героям повествования, раскрывает детям понятие положительного поступка, рассказывает, каким героям и их качествам можно подражать.

Метод рассказа требует от воспитателяэмоционального изложения, определеннойартистичности.

Разъяснениекак метод воспитания постоянно используется в работе с детьми дошкольного возраста. Это связано с тем, что дети имеют небольшой жизненный опыт и не всегда знают, как и в какой ситуации надо поступать. Они нуждаются в разъяснении правил поведения, определенных требований, в частности необходимости выполнения режимных моментов в детском саду. Самое главное при использовании метода разъяснения –не превращать его в нотацию.

Беседа –это метод, связанный с диалогом. Диалог может вестись с одним воспитанником, с несколькими или фронтально, с большой группой детей. Лучше беседу проводить с подгруппами (5-8 человек), т. к. в этом случае все дети могут принять участие в диалоге. Беседа – это привлечение самих детей к формированию у них определенных суждений, оценок. По своемусодержанию беседаможет быть этической, эстетической, затрагивающей явления общественной жизни, а также о фактах наук.

Когда проводятсябеседы на этическую тематику, особенно необходимо доверие детей к своему воспитателю. Главной фигурой при проведении беседы должен быть воспитатель или педагог, поэтому он должен бытьобразцом, примером для подражания. В.А. Сухомлинский отмечал: «Слово этического поучения имеет силу в устах воспитателя лишь тогда, когда он имеет моральное право поучать».

Пример как метод воспитания.Пример – это, прежде всего, своеобразный наглядный образ, яркий показательный образец, достойный подражания. Используя пример в процессе воспитания и развития ребенка, важно знать, что онсвязан с подражаниемдетей. Ребенок всегда кому-нибудь подражает старшему брату, более сильному или умному товарищу, матери, отцу.Подражаниеособенно свойственно дошкольникам. Вначале это бессознательное подражание, а уже к выпуску из дошкольного учреждения ребёнок от бессознательного подражания переходит к преднамеренному.

Важноеусловиеповышения воспитательной силы примера –единство слова и дела.В словах, поступках и действиях не должно быть расхождения.

Отнюдь не случайно народная мудрость гласит: «Слова зовут, а примеры влекут».

Методы организации деятельности, общения, опыта поведения объединяют такие методы, как приучение, упражнение, создание воспитывающих ситуаций.

Приучениенаправлено на выполнение детьми определенных действий в целях превращения их в привычные и необходимые способы поведения. К.Д Ушинский говорил, что спомощью привычек убеждения делаются наклонностьюи мысль переходит в дело.

Приучить ребенкаправильно вести себянеобходимо с момента его прихода в младшую группу. Воспитатель определяетминимум привычекдля каждой возрастной группы детей, определяет показатели и критерии их сформированности. Затем детям даётсяобразец выполнения определённых действий.Приучение связано сконтролем со стороны взрослых.Контроль требует от педагогов и воспитателейвнимательного, заботливого отношенияк детям, тактичного объяснения и оценки деятельности ребенка. Позднее дети сами научатся контролировать свои действия.

Метод приучения органически связан с методомупражнения.Система упражнений необходима дляформирования привычекправильного поведения. Упражнение в своей основе имеет многократные повторения, закрепление, совершенствование нужных способов действий. Однаконельзя представлять упражнениекак дрессировку, как механическое повторение действий.

При использовании методов приучения и упражнения нельзя обойтись и без такого метода, каксоздание воспитывающих ситуаций.Воспитывающие ситуацииспециально создаются педагогами и воспитателями, когда необходимо поставить ребёнка перед фактом выбора поступка (пригласить ли сверстника в игру, поделиться или нет любимой игрушкой, сначала выполнить задание, а потом продолжить игру).

Воспитательная ситуация– это всегда наличие выбора, это конфликт, борьба внутренних побуждений с нормами поведения, принятыми в обществе. Воспитательное действие педагогической ситуации бывает иногда так сильно и результативно, что надолго определяетнаправленность нравственной жизни ребёнка.

К методам стимулирования и мотивациидеятельности и поведения относятся: поощрение, наказание, соревнование.

Среди указанных методов наиболее употребительны в дошкольном образовательном учреждении –поощрение и наказание. Поощрение– это способ положительной оценки поведения ребенка или группы детей. Поощрение всегда связано с положительными эмоциями. При поощрении дети испытывают гордость, удовлетворение, уверенность в правильном поведении и поступке. Переживая удовлетворение своим поведением, ребёнок внутренне готов к повторению хороших поступков. Поощрение выражается в виде похвалы, одобрения. В поощрении особенно нуждаются замкнутые дети, испыты-

вающие робость, несмелость. Воспитатель не должен постоянно хвалить, поощрять одних и тех же детей, нужно осуществлять личностно-ориентированный подход в воспитании.

Наказаниепринято считать дополнительным методом воспитания. Само наказание связано с осуждением отрицательного поступка, отрицательного отношения к той или иной деятельности. Оно направлено на корректирование поведения ребенка. Если этот метод используется правильно, то он должен вызывать у ребенка желание не поступать плохо, формировать умение оценивать свое поведение. Главное – наказание не должно вызывать у ребенка страдания, отрицательных эмоций.

Кметоду наказаниявоспитатели должны относиться оченьосторожно. Следует учитывать, что в современных условиях дети очень импульсивны, они эмоционально реагируют на любое наказание. Кроме того, современные дошкольники подвержены самым различным заболеваниям, они физически слабые. В педагогической теории всегда отношение к наказанию было отрицательным, а в большинстве случаев противоречиво. При наказании ни в коем случае нельзя изолировать ребёнка от группы сверстников, а некоторых детей нельзя осуждать в присутствии других.

Методы контроля, самоконтроля, а также самооценки.

На этом этапе ребенка учатоценивать себя, соотносить собственные действия с требованиями.

Таким образом, анализ реального педагогического процесса даёт возможность увидеть, что методы воспитания не применяются изолированно друг от друга. Все онивзаимосвязаны,и в зависимости от ситуации одни методы переходят в другие. При этом всегда выделяетсяведущий метод, а остальные дополняют его. В педагогической теории разработана классификация методов воспитания, в основе которой особенности самих методов и специфика их применения в воспитательном процессе.

При выборе методов воспитания важное значение имеет возраст детей и индивидуальные особенности большей части воспитанников. В основу воспитательного процесса берутся не отдельные методы, а ихсистема.

С помощью всех этих методов и обеспечивается воспитание детей: корректируется поведение, формируются личностные качества, нарабатывается ценный жизненный опыт. Также нужно сказать, что все они направлены на полноценное развитие и воспитание человека как социальной единицы.

Вопрос 2. Формирование основ культуры личности через содержания воспитания

В педагогических исследованиях выделяют понятие "базовая культура личности" – реализуемые в деятельности человека знания, умения, навыки, уровень интеллектуального, нравственного и эстетического развития, способы и формы общения.

Воспитание направлено на развитие и формирование базовой культуры личности. П.И. Пидкасистый выделяет ряд компонентов, способствующих созданию базовой культуры личности. Это формирование ценностного отношения:

- к природе (нравственное воспитание, создание правильных устойчивых отношений как качества личности);
- жизни (декларирование прав человека и их ценностного значения, формирование ценностных категорий, таких как счастье, свобода, совесть, справедливость, равенство, братство и др.);
- обществу (знакомство с правовой основой общества и его политическим устройством; изучение проблемы личной роли в обществе: собственное "Я" и общество; патриотическое воспитание);
- труду (научение трудовым навыкам).

В традиционной педагогике различают несколько подходов к воспитательной деятельности по формированию базовой культуры личности. Большинство ученых выделяют следующие направления воспитательной деятельности (Б. Лихачев, В. А. Сластенин, И. П. Подласый и др.):

- формирование научного мировоззрения;
- гражданское воспитание;
- трудовое воспитание;
- нравственное воспитание;
- эстетическое воспитание;
- физическое воспитание.

Рассмотрим содержание некоторых ведущих направлений воспитательной работы.

Формирование научного мировоззрения.В основе мировоззрения лежит миропонимание, то есть совокупность определенных знаний о мире. Эти знания и представления относятся не только к настоящему, но и к прошлому, и к ожидаемому будущему. Они служат основой духовного мира людей. В мировоззрение входит и мировосприятие, которое выражено в определенных идеалах и образах реальности, формирующихся в практической жизни, искусстве, литературе, науке и религии.

Мировоззрение связано с убеждениями. Мировоззренческие взгляды складываются в результате длительной, сложной интеллектуальной работы человека. Такие взгляды становятся фундаментом его духовной культуры, сущностью его "Я", определяют жизненные позиции.

Мировоззрение может формироваться стихийно, на основе обыденного опыта или в результате взаимодействия различных мировоззренческих установок, либо осознанно, посредством теоретической разработки фундаментальных идей, идеалов, принципов.

В мировоззрении человека всегда проявляются черты соответствующего времени. Современные представления о мире сложились целиком на основании достижений науки XX в. (Биология выявила молекулярные основы

процессов жизнедеятельности, проникла в тайны передачи наследственной информации, искусно соединила идеи эволюции и генетики в синтетическую теорию, которая помогла понять единство всего живого; космология раскрыла единство и целостность космоса; синергетика продемонстрировала, что процессы самоорганизации могут происходить не только в мире живого, но и в неживой природе; и т.д.) Именно для нашего времени характерно всеобщее признание ценностей демократии и прав человека, его экономические и политические свободы, свобода совести и мировоззрения. Возрастающую ценность приобретает и образование. С ним связывают перспективы развития общества, все в большей степени его учитывают при разработке стратегических социальных программ.

Главная задача формирования научного мировоззрения – дать человеку ориентиры для самостоятельных действий в сложном и противоречивом мире.

Гражданское воспитание.Теория гражданского воспитания разработана немецким педагогом Г. Кершенштейнером. Проблемы гражданского воспитания освещали Платон, Аристотель, Ж.-Ж. Руссо и др. В российской педагогике цели и задачи гражданского воспитания нашли отражение в трудах А.Н. Радищева, В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова, А.И. Герцена и др. Идея народности в воспитании сформулирована К.Д. Ушинским. Она основана на учете особенностей русского менталитета, развитии национального самосознания, воспитании гражданина. В.А. Сухомлинский рассматривал гражданственность в неразрывной связи с гуманизмом, уделяя внимание формированию гражданской позиции ребенка, влиянию школы, семьи, детских общественных организаций на воспитание гражданственности.

Компонентами гражданского воспитания являютсяпатриотическое, правовое, нравственное воспитание,обеспечивающие формирование чувства собственного достоинства, внутренней свободы личности, дисциплинированности, уважения и доверия к другим гражданам и государственной власти, способности выполнять возложенные обязанности, гармонично сочетать патриотические, национальные и интернациональные чувства.

Цель гражданского воспитания– формирование в человеке нравственных идеалов общества, чувства любви к Родине, стремления к миру. К основным элементам гражданственности относятся нравственная и правовая культура, позволяющая человеку выполнять свои обязанности по отношению к государству и уважительно относиться к другим гражданам. Критерием гражданской зрелости служит единство слова и дела. Гражданское воспитание утверждает гуманный подход к развитию личности человека.

Формирование опыта гражданского действия, позволяющего человеку практически реализовывать важнейшие человеческие ценности, лежащие в основе их мировоззрения, выбирать линию поведения, выражать отношение

к обществу и самому себе – одно из основных направлений гражданского воспитания.

Содержаниедеятельности по гражданскому воспитанию включает изучение конституционных и правовых норм поведения; воспитание в духе мира и ненасилия; формирование гражданского сознания как формы общественного сознания, выражающей интересы общества и личности; культуры межнационального общения, правовых отношений; системы знаний и представлений о достижениях нашей страны; опыта гражданского действия, позволяющего человеку практически реализовать себя в обществе.

Повышению эффективности гражданского воспитания способствует создание условий для психологического настроя на восприятие идей гражданственности; признание взаимных обязанностей граждан друг перед другом; умение жить вместе; осознание необходимости умеренности в своих требованиях, поведении, поступках, действиях, желаниях с учетом интересов других; самоконтроль как условие гражданского общения для сохранения мира, взаимопонимания, терпимости и порядка в обществе.

Вопрос 3. Нравственные и этические нормы в процессе воспитания

Нравственное воспитание– это систематическое воспитательное воздействие на человеческую личность, направленное на формирование у человека общественно сообразных нравственных качеств. К ним относятся ответственность, гуманность, высокая культура поведения, понимание и стремление к сохранению общечеловеческих ценностей, выработка нравственных убеждений и привычек, высокая культура межнациональных отношений, патриотизм, устойчивость научного мировоззрения и т.д.

Часто в качестве синонима нравственности личности используют понятие морали.

Мораль– система норм, правил и требований, предъявляемых обществом к личности. Формирование нравственности – это перевод моральных норм, правил и требований в навыки и привычки. Мораль общества охватывает большое многообразие отношений человека к различным сферам жизни и деятельности: патриотические отношения, отношение к другим народам и их культуре, отношения к труду и продуктам труда, отношение к людям, отношение к себе.

Особенность нравственного воспитания заключается в том, что соблюдение моральных общественных норм и правил является делом добровольным, зависящим от внутренних мотивов и потребностей самого человека. Единственным наказанием за их несоблюдение может служить осуждение, неодобрение со стороны общества или отдельных ее членов, и здесь важна значимость для человека этих неодобрений, роль общественного мнения в его сознании. Нравственно воспитанный человек относится к обществу и общественному мнению как к определяющему фактору его поведения, так

как ассоциирует себя с этим обществом и считает себя частью его, что обязывает его к соблюдению общественно принятых норм и правил поведения. Нравственно воспитанным человек становится лишь тогда, когда нормы и правила поведения, диктуемые обществом, становятся его собственными взглядами и убеждениями, а требования, предъявляемые к личности, становятся внутренними потребностями человека.

В настоящее время остро стоит задача возрождения общечеловеческих ценностей. Важнейшей из них является жизнь. В этой связи, уже начиная с младшего школьного возраста, следует воспитывать детей, учитывая их будущие родительские обязанности, то есть прививать понимание человеческой жизни как величайшей ценности, гуманное отношение к ней, понятие об ответственности за собственных детей, важность их здорового и полноценного роста и развития, бережное отношение к собственной жизни. Воспитывая детей, необходимо сформировать у них стойкое убеждение о том, что всякое покушение на здоровье и жизнь свою и других людей недопустимо. Основным правом человека является его право на жизнь.

Другой ценностью человечества является свобода. Большое значение имеет правильное понимание этого определения. Часто дети воспринимают право на свободу как вседозволенность, безнаказанность и отсутствие дисциплинированности. На самом деле свобода и дисциплина – неразделимые понятия, присущие демократическому обществу.

В младшем возрасте в этой связи необходимо делать акцент на послушание, но вместе с тем, стремиться, как можно быстрее превратить его в осознанное стремление к дисциплине и ответственности. Важно объяснять человеку смысл и значение нравственного воспитания. Моральные отношения возникают в процессе различной деятельности человека, поэтому, организовывая воспитательный процесс, нужно отдавать предпочтение разнообразной творческой, учебной, трудовой и других видов деятельности и выработке, посредством этой управления и регулировки этой деятельности, соответствующих личностно-этических качеств. В процессе воспитания хороший эффект имеет искусственное создание ситуаций, в которых ребенок может на практике ощутить негативные стороны плохого поведения, черствого отношения к людям, проявлений эгоизма и безответственности. Тогда ребенок начинает понимать и осознавать ценность нравственных качеств в реальной жизни, видеть в их формировании пользу для полноценной жизни и деятельности в обществе. Выбирая методы нравственного воспитания нужно, прежде всего, основываться на индивидуальных особенностях человека, конкретной ситуации, эмоциональном настрое в коллективе воспитанников. Важно следить за тем, чтобы воспитательный процесс не превратился в борьбу с негативными или слабыми сторонами воспитанников. Воспитание нравственности само должно быть нравственным, следуя гуманности, как определяющей лини отношений внутри воспитательного коллектива. Вырабатывая нравственные привычки, зачастую приходится избавляться от отрицательных

с моральной точки зрения привычек. В этой связи стоит делать акцент не на том дурном, что есть в человеке, а на том хорошем, что может это дурное заменить, раскрывать перспективы воспитания, а не загонять в сознание собственной несостоятельности.

Вопрос 4. Профессиональная этика

Чтобы регулировать взаимоотношения между людьми в обществе, создана этика – свод моральных и нравственных норм, распространяющихся на действия человека, живущего среди людей. Без нее, человечество потеряет понимание смысла слов «хорошо» и «плохо», применимых к общению, взаимодействию homosapiens друг с другом. Поскольку каждый человек реализовывает себя не только в повседневном общении, но и выполняя профессиональные обязанности. Из учения о морали, выделяют направление – профессиональная этика.

Профессия – это вид деятельности, для реализации которого требуется наличие обязательных знаний и навыков, получаемых как при прохождении специализированного обучения, так и при выполнении рабочих функций.

Несмотря на разнообразие профессий, существуют этические нормы, устанавливающие общие правила взаимодействия между сотрудниками, выполняющими профессиональные обязанности, и специфические морально-этические нормы для работников конкретных профессий.

Профессиональная этика – это нравственные нормы, регулирующие взаимодействие людей в рабочем процессе, определяющие их отношение к обязанностям и формирующие представление о профессиональном долге.

Морально-этические профессиональные нормы влияют на:

- формирование профессионального сообщества, разделяющего этические принципы;
- единое понимание работниками понятия «профессиональный долг»;
- определение понятия «профессиональная ответственность»;
- определение обязательных качеств работника, без которых его деятельность не будет успешной;
- особенности взаимоотношений сотрудников;
- взаимоотношения между профессионалами и теми людьми, на которых влияют их действия (при выстраивании взаимодействия между врачом и пациентом, учеником и учителем, адвокатом и доверителем);
- отношение к результатам работы их качеству.

Профессиональная этика складывается столетиями. На ее формирование влияют:

- общечеловеческие морально-этические нормы;

- конкретные рабочие ситуации, постоянно повторяющиеся в деятельности определенной специализации, требующие при принятии решений применения этических норм.

Независимо от специфики профессии, этика определяет следующие принципы:

1. Поступать в отношении подчиненных и коллег так, как сам человек хотел бы, чтобы люди поступали по отношению к нему, или не делать другим того, чего бы не сделал в отношении себя.
2. Справедливость при распределении ресурсов между работниками.
3. Нарушение этики должно быть исправлено, вне зависимости от того, кем и когда оно было совершено, не взирая на должностные статусы и положение среди профессионального сообщества.
4. Поведение сотрудника считается этичным в случае, если оно способствует развитию организации и не нарушает установленных норм.
5. Сотрудник должен терпимо относиться к нормам и правилам, установленным в организации.
6. При принятии решений, одинаково возможны и индивидуальное и коллективное участие в их разработке.
7. Сотрудник должен иметь личную точку зрения, но не приветствуется постоянное стремление настаивать на своем мнении в противовес общепринятым правилам, установленным в сообществе.
8. Стиль общения с подчиненными не должен строиться на постоянном нажиме на подчиненных, приказном тоне.
9. Профессиональные этические стандарты не могут быть внедрены приказами, они формируются при постоянной работе и усваиваются, благодаря взаимным усилиям работников.
10. Конфликты являются почвой для нарушений этических норм, поэтому следует формировать позитивные трудовые взаимоотношения, снижая риск возникновения конфликтных ситуаций.
11. Сотрудник, соблюдая требованиями этики, обязан способствовать аналогичному поведению со стороны коллег.
12. Неэтично критиковать конкурентов, как внешних, так и внутренних – конкурирующих подразделений, сотрудников внутри организации.
13. Принцип «не навреди» определяет запрет на выполнение действий, вредящих другому человеку. Особенно это касается случаев, когда ошибки допускаются из-за равнодушного отношения к своему делу, халатности или нежеланию учиться новому.
14. Чтобы достигать положительных результатов, сотрудник обязан развиваться, постоянно учиться, приобретать новые знания и навыки.
15. Требуется сохранять профессиональную тайну, соблюдая принцип конфиденциальности. Каждая профессия в объем таких сведений включает свою специализированную информацию.

Профессиональные сообщества создают собственные кодексы, учитывающие общие и частные этические нормы. Любой кодекс выполняет несколько функций:

1. Создание свода этических профессиональных норм.
2. Регулирование действий любого члена компании.
3. Определение конкретных требований к сотрудникам.
4. Формирование правил дисциплинарных взысканий в случае нарушения требований кодекса.
5. Определение требований к профессиональному поведению работнику в отношении тех, кого обслуживает профессия: к обучающемуся, к пациенту, к клиенту.

В содержание кодекса может быть включена информация об основных ценностях компании, которые должны разделять все сотрудники.

Особенности профессиональной этики

Поскольку каждая профессия имеет особенности, присущие только ей, рабочая этика конкретного сообщества призвана регламентировать действия работников с учетом специфики деятельности.

Особенное важно наличие этических норм у сотрудников, отвечающих за: жизнь, здоровье, права и свободу клиента. Приведем примеры этических правил для некоторых профессиональных сфер.

Бизнес-этика

Существует несколько ключевых правил, с помощью которых бизнес-этика регламентирует поведение руководителя и подчиненного, действия организации и ее сотрудников в отношении клиентов и партнеров:

1. Ценность времени. Руководитель и рядовой сотрудник обязаны вовремя приходить на работу, рассчитывать время, необходимое для выполнение задач.
2. Неразглашение коммерческой и важной корпоративной информации, к которой могут быть отнесены: сведения, являющиеся коммерческой тайной, особенности построения бизнес-процессов предприятия, структура предприятия, рабочая документация, финансовые данные.
3. Деловой человек обязан заботиться не только о собственных интересах, но и о комфортных условиях для работы коллег. Важно уметь выслушивать мнение других членов коллектива, партнеров и клиентов, уважать чужую точку зрения, не допускать неуважительного отношения, эмоциональной несдержанности в отношении сотрудников и партнеров.
4. Важно соблюдать требования к внешнему виду и деловому костюму. Одежда должна соответствовать должностному статусу, не быть вызывающей или безвкусной.
5. От любого человека, работающего в бизнесе особенно в статусе руководителя, важно безупречное владение своим родным языком. Письменная и устная речь должна быть грамотной, структурированной и понятной.

6. В бизнесе необходимо уметь слушать и слышать коллегу, подчиненного или клиента.

7. Важно выполнять основное правило: личный интерес сотрудника всегда должен быть ниже по уровню важности, чем производственная необходимость. Специалист обязан получать доход, оговоренный с работодателем, не пытаясь зарабатывать в этой же организации за счет использования служебных ресурсов в своих интересах. Важно исключить конфликт интересов сотрудника и предприятия.

Педагогическая этика

Большой акцент на нравственности сделан в этическом кодексе педагога. Среди основных требований к учителю выделяют следующие:

1. Учитель должен любить детей.
2. Педагог обязан обладать высоким уровнем знания предмета, который он преподает.
3. При выборе наказаний и поощрений он должен быть справедлив.
4. Чтобы работать с детьми и их родителями, учитель должен обладать целым комплексом личных качеств: доброта, порядочность, ответственность за свои решения и поступки, терпимость к недостаткам других, порядочность и честность.

Этика – это основа для установления эффективных взаимоотношений между профессионалами. Она позволяет им говорить на одном языке друг с другом, помогает находить решения сложных задач.

Тема 3.3 Методы воспитания и условия оптимального выбора

Вопрос 1. Понятие и сущность методов воспитания

Методы воспитания– *это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение школьников для решения педагогических задач в совместной деятельности (общении) последних с учителем-воспитателем. Методы воспитания следует отличать от средств воспитания, с которыми они связаны.*Средствами воспитания являются, прежде всего, предметы материальной и духовной культуры, которые используются для решения педагогических задач. Метод воспитания реализуется через деятельность педагога-воспитателя, средство же (книга, кинофильм и пр.) может влиять и вне деятельности педагога, без педагога.

Вопрос 2. Классификации методов воспитания, их характеристика

Классификация –это выстроенная по определенному признаку система методов.

В настоящее время наиболее объективной и удобной является классификация методов воспитания на основе направленности Г.И. Щукиной.

Выделяют 3 группы методов воспитания:

а)Методы формирования сознания личности:

- убеждение – рассказ – объяснение – разъяснение – лекция- этическая беседа;

- внушение – инструктаж – диспут – доклад – пример;

б)Методы организации деятельности и формирование опыта общественного поведения

- упражнения – приучение– педагогическое требование– общественное мнение;

- поручение– воспитательные ситуации.

в)Методы стимулирования поведения деятельности

- соревнования– поощрение– наказание

Рассказ на этическую тему –яркое, эмоциональное изложение конкретных фактов и событий, имеющих нравственное содержание, воздействующее на чувство, рассказ помогает воспитанникам понять и усвоить смысл моральных оценок и норм поведения.

Разъяснение –это метод эмоционального, словесного воздействия на воспитанников. Важная черта – ориентированность воздействия на данную группу или отдельную личность. Применяется только тогда когда воспитаннику действительно необходимо что-то объяснить, так или иначе повлиять на его сознание

Внушение –проникая незаметно в психику, действует наличность человека.

Создаются установки и мотивы деятельности. Используются в том случае когда воспитанник должен принять определенную установку (используется для усиления воздействия других методов воспитания.

Этическая беседа –метод систематического и последовательного обсуждения знаний, предполагающий участие воспитателей и воспитанников. Воспитатель выслушивает и учитывает мнение собеседников.

Цель этической беседы –углубление, упрочнение нравственных понятий, обобщение и закрепление знаний, формирование системы нравственных взглядов и убеждений.

Пример –воспитательный метод исключительной силы. Его воздействие основывается на том, что явления, воспринимаемые зрением быстро и без труда запечатлеютсяв сознании. Пример дает конкретные образцы для подражания и тем самым активно формирует сознание, чувства, активную деятельность. Психологической основой примера служит подражательность. Благодаря ей люди овладевают социальным и нравственным опытом.

Упражнение– практический метод воспитания, существование которого состоит в многократном выполнении требуемых действий, доведение их

до автоматизма. Результат упражнений – устойчивые качества личности, навыки и привычки.

Эффективность упражнения зависит от:

Систематики упражнений.

Содержания.

Объема.

Доступности и пассивности.

Частоты повторения.

Контроля и коррекции.

Личных особенностей воспитанника.

Места и времени выполнения упражнения.

Сочетание индивидуальных, групповых и коллективных форм упражнений.

Мотивация и стимулирование(надо начинать упражнение как можно раньше, чем моложе организм, тем быстрее укореняются в нем привычки).

Требование –метод воспитания, с помощью которого навыки поведения, выражаясь в личностных отношениях вызывают стимулирование или тормозят определенную деятельность воспитанника и проявляют у него определенные качества.

По форме представления:

Прямые.

Косвенные.

Косвенные могут быть:

Требование совет.

Требование в игровой форме.

Требование доверием.

Требование просьба.

Требование намек.

Требование одобрение.

По результатам воспитания:

Позитивное.

Негативное.

По способу предъявлении:

Непосредственные.

Опосредованные.

Приучение –это интенсивно выполняемые упражнения. Его применяют тогда, когда необходимо быстро и на высоком уровне сформулировать требуемое качество. Нередко сопровождается болезненными процессами, вызывает недовольство. Применяется на всех этапах воспитательного процесса.

Поручение –с его помощью школьников приучают к положительным поступкам. Поручение дают для того, чтобы развивать необходимые качества.

Метод воспитательной ситуации – ситуации не должны быть надуманными. Ситуации должны быть естественные. Не мало важную роль играет неожиданность.

Поощрение –выражает положительную оценку действий воспитанников. Оно закрепляет положительные навыки и привычки. Действие поощрение основано на возбуждении положительных эмоций. Оно вселяет уверенность, повышает ответственность.

Виды поощрения:

одобрение;

ободрение;

похвала;

благодарность;

награждение грамотой или подарком.

С поощрением нужно быть осторожным, чтобы не переусердствовать.

Соревнование –это естественные потребности школьников к соперничеству и приоритету на воспитание нужных человеку и обществу качеств. Соревнуясь школьник развивает физические, нравственные качества. Эффективность соревнований повышается когда его цели, задачи и условия проведения определяют сами школьники, они же подводят итоги и определяют победителей.

Наказание –метод педагогического воздействия, который должен предупреждать не желательные поступки, тормозить школьников, вызывая чувство вины перед собой и другими.

Виды наказания:

связанно с наложение дополнительных обязанностей;

лишение или ограничением прав;

выражение моральных порицаний и осуждений.

Формы наказаний:неодобрение, замечание, предупреждение, обсуждение на собрании, отстранение от занятий, исключение

Сила наказания увеличивается, если оно исходит от коллектива или поддерживается им.

Вопрос 3. Условия оптимального выбора методов воспитания

Нет методов хороших или плохих, ни один путь воспитания не может быть заранее объявлен эффективным или неэффективным без учета тех условий, в которых он применяется.

Рассмотрим общие основы выбора методов воспитания… Какими причинами детерминируется применение того или иного метода? Какие факторы влияют на выбор метода и заставляют воспитателя отдавать предпочтение тому или иному пути достижения Цели? Только на первый взгляд и то очень несведущему человеку может показаться, что воспитатель свободен в выборе методов и определяет пути воспитания произвольно, как ему заблагорассу-

дится. На самом деле выбор методов жестко детерминирован, ибо он глубоко причинно обусловлен. Чем глубже воспитатель понимает причины, по которым он использует те или иные методы, чем лучше знает специфику самих методов и условия их применения, тем правильнее он намечает пути воспитания, выбирает наиболее эффективные методы.

На практике всегда стоит задача не просто применить один из методов, а выбрать наилучший – оптимальный. Выбор метода – это всегда поиск*оптимального пути воспитания.*Оптимальным называется наиболее выгодный путь, позволяющий быстро и с разумными затратами энергии, средств достичь намеченной цели. Избрав показатели этих затрат в качестве критериев оптимизации, можно сравнивать между собой эффективность различных методов воспитания.

Чтобы прояснить сущность оптимального выбора методов воспитания, применим формализованный подход. В теоретически очищенном виде процедура оптимизации представляется такой. В распоряжении педагога множество методов воспитания, которые он может использовать для достижения поставленной цели. Имеется (задано) также множество конкретных условий,в которых эти методы применяются. Принимается критерий оптимизации,в качестве которого выступают наиболее важные, с точки зрения воспитателя, показатели, как, например, время достижения цели, затраты сил или средств, качество воспитания (воспитанность) и др. Оптимизировать методы по всем критериям одновременно невозможно. Оптимизация – это разумный компромисс, где приходится поступаться одними показателями, чтобы улучшить другие и получить в результате максимальный суммарный эффект.

Каждый метод проверяется «на пригодность» в конкретных условиях.Тот метод, который набирает максимальное количество выборов по принятому критерию оптимизации, признается оптимальным. Такова формальная процедура выбора методов воспитания.

На практике все обстоит гораздо сложнее. Многие веские причины затрудняют процесс логического перебора методов воспитания и определения оптимальных. Среди этих причин следующие.

1. Нечеткость множества методов.В настоящее время методы воспитания строго не зафиксированы, однозначно не описаны. Каждая педагогическая школа вкладывает в содержание одинаковых по названию методов различный смысл.

2. Множественность условий применения методов.

3. Единственный надежный критерий оптимизации – время, но этот критерий применяется редко. Ценить время мы еще не научились. Заключаем: примерная система методов, спроектированная на размытое множество условий с применением аморфных критериев, не может обеспечить высокую логическую надежность выбора.

Что же остается? Испытанный веками опытный путь решения проблем, основанный на педагогическом чутье, интуиции, глубоком знании особенно-

стей методов и причин, вызывающих определенные последствия. Тот воспитатель, который лучше учел конкретные условия, использовал адекватное им педагогическое действие и предвидел его последствия, всегда достигнет более высоких результатов воспитания. Выбор методов воспитания – высокое искусство. Искусство, опирающееся на науку.

Рассмотрим общие причины (условия, факторы), определяющие выбор методов воспитания. В первую очередь должны быть учтены следующие.

1. *Цели и задачи воспитания.*Цель не только оправдывает методы, но и определяет их. Какова цель, такими должны быть и методы ее достижения.

2. *Содержание воспитания.*Надо иметь в виду, что одни и те же задачи могут быть наполнены различным смыслом. Очень важно поэтому правильно увязать методы не с содержанием вообще, а с конкретным смыслом. Поскольку содержательная характеристика методов очень важна, она также учитывается при классификации.

3. *Возрастные особенности воспитанников.*Одни и те же задачи решаются различными методами в зависимости от возраста воспитанников. Возраст – это не просто число прожитых лет. За ним приобретенный социальный опыт, уровень развития психологических и нравственных качеств. Формировать чувство ответственности нужно в любом школьном возрасте, но методы воспитания должны меняться. Те, которые подходят первокласснику, снисходительно воспринимаются в третьем и отвергаются в пятом классе.

4. *Уровень сформированности коллектива.*По мере развития коллективных форм самоуправления методы педагогического воздействия не остаются неизменными: гибкость управления необходимое условие успешного сотрудничества воспитателя с воспитанниками.

5. *Индивидуальные и личностные особенности воспитанников.*Общие методы, общие программы лишь канва воспитательного взаимодействия. Необходима их индивидуальная и личностная корректировка. Гуманный воспитатель будет стремиться применять такие методы, которые дают возможность каждой личности развить свои способности, сберечь свою индивидуальность, реализовать собственное «Я».

6. *Условия воспитания.*К условиям воспитания относятся и отношения, складывающиеся в классе: климат в коллективе, стиль педагогического руководства и др. Абстрактных условий, как известно, не бывает, они всегда конкретны. Их сочетание порождает конкретные обстоятельства. Обстоятельства, в которых совершается воспитание, получили название*педагогических ситуаций.*

7.*Средства воспитания.*Методы воспитания становятся средствами, когда выступают компонентами воспитательного процесса. Кроме методов существуют и другие средства воспитания, с которыми методы тесно взаимосвязаны и применяются в единстве. Например, наглядные пособия, произве-

дения изобразительного и музыкального искусства, средства массовой информации – необходимое подспорье для эффективного применения методов. К средствам воспитания относятся также различные виды деятельности (игровая, учебная, трудовая), педагогическая техника (речь, мимика, движения и т.д.), средства, обеспечивающие нормальную жизнедеятельность учителей и учеников. Значение этих факторов незаметно до тех пор, пока они находятся в пределах нормы. Но как только норма нарушается, их влияние на выбор методов воспитания может стать определяющим. Всем известно, например, какие послабления делаются для больных детей. Невыспавшийся, нервничающий воспитанник требует иных методов, чем воспитанник здоровый и бодрый. Отсутствие необходимых наглядных пособий вынуждает воспитателя корректировать методы, обходиться тем, что есть.

8. *Уровень педагогической квалификации.*Воспитатель выбирает только те методы, с которыми он знаком, которыми владеет. Многие методы сложны, требуют большого напряжения сил: незаинтересованные педагоги предпочитают обходиться без них. Следствие – гораздо более низкая эффективность воспитания, чем она могла бы быть при использовании разнообразных и адекватных целям, задачам и условиям методов.

9. *Время воспитания.*Когда времени мало, а цели большие, применяются «сильнодействующие» методы, в благоприятных условиях используются «щадящие» методы воспитания. Деление методов на сильнодействующие и щадящие условно: первые связаны с наказаниями и принуждениями, вторые – это увещевания и постепенное приучение. Сильнодействующие методы используются обычно при перевоспитании, когда за возможно более короткое время требуется искоренить негативные стереотипы поведения. Единой точки зрения относительно того, достаточно ли школьного времени для формирования устойчивых качеств личности, нет. Как бы там ни было, фактор времени остается очень важным при проектировании и выборе методов воспитания.

10.*Ожидаемые последствия.*Выбирая методы, воспитатель должен быть уверен в успехе. Для этого необходимо предвидеть, к каким результатам приведет их применение.

Вопрос 4. Применения методов воспитания в педагогической деятельности

Методы воспитания всегда применяются в динамически изменяющихся условиях*конкретной воспитательной ситуации*, которая определяется общественными и собственно педагогическими условиями, охватывающими так называемые внешние условия, или педагогическую макросреду, и соответствующие специфические условия воспитательного процесса, так называемые внутренние условия, или педагогическую микросреду.

Целесообразное сочетание методов воспитания. Перед педагогом всегда стоит задача проанализировать систему условий и педагогических ситуаций, чтобы эффективно отбирать и сочетать необходимые методы воспитания. Целесообразное сочетание методов воспитания соответственно требованиям педагогической ситуации является решающим условием достижения предусмотренных результатов.

Множество воспитательных ситуаций в их взаимосвязях и развитии позволяют учителю вскрыть реальные тенденции педагогического процесса. Методы и приемы воспитания следует использовать так, чтобы они были направлены на организацию целостного учебно-воспитательного процесса. Педагог выбирает эффективные методы и приемы с учетом целей и задач всей воспитательной работы, вырабатывая соответствующую стратегию действий.

Начальный этап организации определенного воспитательного мероприятия, его подготовка с точки зрения применения методов и приемов воспитания протекают в иной ситуации, чем, например, подведение итогов проделанной работы, оценка ее результатов. Хотя разнообразие конкретных ситуаций педагогического процесса практически бесконечно, эти ситуации могут быть типизированы по некоторым общим признакам, что значительно облегчает задачу целесообразного выбора учителем соответствующих видов методов воспитания.Типичные ситуации воспитания. Наряду с различиями в воспитательных ситуациях имеется много общего, повторяющегося, типичного. Типичные черты общего проявляются и в ситуациях нравственного выбора, и в конфликтных ситуациях, и в ситуациях, которые принято называть соревновательно-творческими, проблемными. Типизацию воспитательных ситуаций можно проводить по различным критериям: по ведущей педагогической задаче, по этапам, характеризующим их развитие, по организационной форме, лежащей в основе ситуации, по уровню развития личности и коллектива и т. д. Задача педагога состоит в том, чтобы творчески и обдуманно применять методы и приемы воспитания, сочетая их соответственно объективным требованиям ситуации, которую ему предстоит разрешить в условиях целостного педагогического процесса.

Решающее значение имеет при этом правильная оценка конкретной воспитательной ситуации, умение охватить ее характерные черты и сравнить с другими известными типичными ситуациями. Ниже дается характеристика некоторых типичных ситуаций и целесообразных для них сочетаний методов и приемов воспитания.

Ситуация установки. В ситуации установки педагог подводит учащихся к осознанию необходимости и личной значимости поставленной воспитательной задачи. Здесь основными методами и приемами являются прямые, непосредственные требования педагогов, обстоятельный инструктаж относительно выполняемых действий, разъяснение смысла и значения предстоящих дел, раскрытие ближайших перспектив, предъявление детям конкретного пе-

речня их обязанностей и строгий контроль их выполнения. Учащиеся при этом имеют ограниченные возможности как в принятии решения, так и для самостоятельных действий.

Ситуация ориентировки. Другой типичной ситуацией, характеризующейся известным возрастанием самостоятельности учащихся при выборе видов деятельности, являются*ситуации ориентации.*В таких ситуациях школьники основываются на уже накопленном ими опыте и знаниях, самостоятельно выдвигая новые решения и предложения. Они получают лишь*обобщенную ориентировку действий.*В ситуациях ориентировки большую актуальность приобретают косвенные требования педагогов к учащимся. Педагоги чаще стараются обращаться к ним в форме просьбы, совета, одобрения, намека и т.п. Учащийся находится в ситуации, допускающей выбор той или иной линии поведения, что является основой его самостоятельного поведения. Ребята активно участвуют в постановке и реализации перспектив своей деятельности. Они сами намечают программу многих общественно полезных дел, распределяют обязанности, подключаются к контролю хода работы.

Ситуация организации (проведения) мероприятия.Ситуация организации является пробным камнем произведенных на начальном этапе работы ориентировок и первоначально сформированной мотивации. Это ситуация практического выполнения учащимися действий соответственно полученным ими от педагога или разработанным самими учащимися представлениям. Требовательность учащихся к себе, их целеустремленность и сила воли являются предпосылкой успеха. Чтобы обеспечить выполнение необходимых действий, учитель проводит коллективные обсуждения, беседует с отдельными школьниками; в ходе мероприятия организует соревнование. В этой ситуации применяются методы поощрения или наказания и систематически контролируются результаты работы. Учитель стимулирует проявление ответственности ребят, напоминает учащимся уже известные им требования. Он поддерживает учащихся, проявляющих пример в работе и способных вести за собой других.

Ситуация коррекции. Большие воспитательные возможности несет в себе*ситуация коррекции,*которая характеризуется формированием у школьников*моральной оценки и самооценки,*умения преодолевать противоречащие социально ценным нравственным нормам недостатки в своем поведении. Учащиеся способны опираться на положительный опыт и преодолевать негативные явления и пережитки в своем коллективе и окружающей среде. В этих ситуациях, наряду с такими формами косвенного требования, как просьбы, одобрение, имеющими положительную эмоциональную направленность, могут использоваться также и неодобрение, осуждение. В ситуациях коррекции педагогам нужно уметь использовать стимул положительного примера и разъяснять влияние отрицательного примера на детей. Воздействиями, характерными для этих ситуаций, являются поощрения и наказания, которые также помогают детям закрепить в себе ценные, положительные,

нравственные качества и преодолеть отрицательные явления. В ситуации коррекции весьма эффективно проведение с детьми этических бесед относительно тех или иных моральных проблем, по которым среди учащихся бывают порой различные точки зрения. Особенно эффективным воспитательным средством сравнения уровня развития классных коллективов и отдельных учащихся в ряде случаев является соревнование.

Ситуация самоорганизации. Ситуация самоорганизации (или самостимуляции) является показателем весьма высокого уровня развития детского и юношеского коллективов. Значительную роль в таких ситуациях начинают играть требования, предъявляемые педагогами к отдельным учащимся или к их группам через актив. Важнейшим стимулом активности школьников становится общественное мнение коллектива, на базе которого развивается*требовательность учащихся друг к другу и к самим себе,*их способность быть организаторами коллективных дел, инициатива и творческие способности. Описание подобных случаев может служить*ориентировкой для творческого и эффективного применения и сочетания методов и приемов воспитания*в конкретных воспитательных ситуациях. Педагог при этом должен осознавать, чего он хочет добиться в определенной воспитательной ситуации.

Учет уровня развития коллектива. В целях обеспечения большей эффективности применяемых методов и приемов педагогам необходимо учитывать уровень развития коллектива и нравственной воспитанности школьника. В коллективе, в котором развито здоровое общественное мнение, приобретены положительные традиции, педагог может поручить учащимся самим продумать пути решения сложных задач. Он должен сделать лишь отдельные указания. В несформированном, слабом коллективе такая попытка может привести к нежелательным результатам. Но, разумеется, и такому коллективу нужно оказывать доверие. Если, например, ученический совет коллектива для выполнения ответственного поручения выдвигает кандидатуру товарища, не отличающегося успехами в учении и примерным поведением, учителю не следует непременно отводить эту кандидатуру. Ведь предстоящие в ходе выполнения задания ситуации нравственного выбора могут как раз проявить в подростке те качества, которые не проявились по-настоящему в классном коллективе.

Учет возрастных и индивидуальных особенностей. Чем старше учащиеся, тем реже педагогам следует давать им подробные указания; целесообразно дать им лишь общую ориентировку, предоставляя как можно больше возможностей для развития инициативы и самодеятельности. Педагогическое мастерство проявляется, в частности, в том, что учитель чувствует, какие формы его поведения допустимы в одной возрастной группе учащихся и нежелательны в другой. Эффективность применяемых педагогических усилий в значительной мере зависит от характера отношений между педагогами и детьми, а также от взаимоотношений в коллективах самих учащихся.

Авторитет педагога и педагогического коллектива. Авторитет педагога и педагогического коллектива является едва ли не самым важным условием эффективности методов воспитания. С самого начала обучения в школе педагог призван стать высшим авторитетом для ученика. Эта объективная сторона должна подтверждаться субъективной, а именно свойствами личности учителя. Основой всех качеств личности учителя являются его убеждения, духовно-нравственные установки, глубокое понимание задач воспитания школьников, подход к ребенку не только как к объекту педагогического воздействия, но и как к активному субъекту собственного становления и всестороннего развития.

А.С. Макаренко различал несколько разновидностей ложного авторитета: авторитет подавления, авторитет подкупа, авторитет педантизма, авторитет расстояния, авторитет доброты, авторитет дружбы. Подлинный авторитет учителя создается высокой духовностью, гуманизмом, педагогическим мастерством.

Разнообразие методов – признак творческой педагогической деятельности. Разнообразие методов и приемов воспитания является также существенным условием эффективности педагогического процесса.

Педагог-мастер отличается тем, что владеет многообразными методами и приемами воздействия, умеет быстро и правильно выбирать из них оптимальные для данной ситуации, сочетая их в разнообразных формах, избегая шаблонов и штампов. Он всегда имеет в запасе новые, порой неожиданные для учащихся приемы, способы решения возникающих по ходу воспитательного процесса задач. Это результат его педагогической фантазии, развитой на основе глубокого знания теории и внимательного изучения педагогической практики, собственного опыта и опыта других учителей, результат умения быстро оценивать особенности конкретной педагогической ситуации и выбирать соответствующие ей воспитательные воздействия. Часто педагог анализирует и оценивает ситуацию как бы интуитивно, решая, какие методы и приемы в данной ситуации наиболее эффективны, но всегда его выбор должен быть основан на серьезных знаниях педагогики и психологии, на реальном анализе собственных возможностей

Тема 3.4 Формы и средства воспитания

Вопрос 1. Формы воспитания и формы воспитательной работы

Педагог должен многое знать и уметь для методически правильной организации всех этих форм работы. Прежде всего, в педагогике воспитательной работы не очень ясно само.

Понятие формы воспитательной работы– воспитательная работа, как любое социально-психологическое культурологическое явление, имеет форму.

Форма воспитательной работы–это доступный внешнему восприятию образ взаимодействия детей с педагогом, сложившийся благодаря системе используемых средств, выстраиваемых в определенном логическом обеспечении метода работы с детьми.

В поисках формы педагог исходит из содержания: отбирает оптимальное средство, которое бы наилучшим образом несло на себе нагрузку внешнего оформления идеи. Ребенок же от формы идет к содержанию: он воспринимает внешнее, продвигаясь к сути; он увлекается формой, чтобы потом принять идею.

У формы одно ключевое назначение:

она помогаетдифференцироватьпедагогическое влияние, подчеркивая особенность детей, подростков и молодежи, несходство групп, индивидуальностей.

Типы форм воспитательной работы

1. Формы воспитательной работы типа «представление»

В типе «представление» выделяются три группы форм:

- представления-демонстрации (спектакль, концерт, просмотр, конкурсная программа);
- представления-ритуалы (линейка);
- представления-коммуникации (митинг, дискуссия, фронтальная беседа, диспут).

Краткая характеристика форм

1.Линейка(торжественная церемония) – представление, предполагающее построение участников в шеренгах на какой-либо площадке. Функции субъектов взаимодействия следующие:

- ведущий линейки (находится в центре внимания);
- выступающие (с монологами или короткими представлениями выходят в центр внимания);
- зрители;
- исполнители действий.

Содержанием взаимодействия является формирование эмоционально-ценностного отношения и получение какой-либо информации.

2.Спектакль-представление,предполагающее демонстрацию выступающими для зрителей целостного театрального действия. Разновидностями спектакля являются:устный журнал (газета), выступление агитбригады,демонстрация какой-либо информации (актуальных проблем) в художественной форме. Спектакль предполагает реализацию участниками таких функций, как актеры (выступающие) и зрители.

3.Концерт –«публичное исполнение музыкальных произведений, возможно в сочетании схореографией,декламацией и другими номерами».

4.Просмотр кино-, видео-, телефильма, спектакля – представление, в ходе которого участникам демонстрируется зрелище, подготовленное профессионалами.

5.Представление-соревнование(конкурсная программа на сцене или на площадке) – представление, предполагающее демонстрацию зрителям соревнования между участниками в чем-либо.

6.Лекция(публичное выступление) – представление, демонстрирующее в виде монолога совокупность взглядов по какому-либо вопросу.

7.Фронтальная беседа(«Встреча с интересным человеком», «Орлятский огонек») – специально организованный диалог, в ходе которого ведущий руководит обменом мнениями по какому-либо вопросу (проблеме). Фронтальная беседа может быть организована с использованием игры.

8.Диспут– специально организованное представление в ходе которого происходит демонстративное столкновение мнений по какому-либо вопросу (проблеме).

9.Дискуссия– специально организованный обмен мнениями по какому-либо вопросу (проблеме) для получения информационного продукта в виде решения. Разновидности дискуссии: «круглый стол», «форум».

10.Защита проектов –представление, в ходе которого участники или группы демонстрируют какие-либо проекты.

2. Формы воспитательной работы типа «созидание-гуляние»

Формы воспитательной работы типа «созидание-гуляние» может быть разделены на три группы:

- развлечение – демонстрация (ярмарка, представление в кругу, танцевальная программа);
- совместное созидание (трудовая акция, подготовка к представлению, подготовка выставки);
- развлечение – коммуникация (продуктивная игра, ситуационно-ролевая игра, вечер общения).

Краткая характеристика форм

1.Ярмарка(народное гуляние) – развернутое на определенной площадке совместное развлечение, предполагающее вовлечение участников в различные аттракционы.

2.Представление в кругу – ритуальное развлечение, которое разворачивается вокруг какого-либо предмета (новогодняя елка, пионерский костер и т. п.), предполагающее перемещение участников по кругу.

3.Танцевальная программа(дискотека) – специально организованное на одной площадке развлечение, предполагающее танцы. Существует разновидность танцевальной программы включающая соревновательность– это, так называемый «Стартинейджер».

4.Ситуационно-ролевая игракак форма воспитательной работы – это специально организованное мероприятие в решении задач взаимодействия и в имитации предметных действий участников, исполняющих строго заданные роли в условиях вымышленной ситуации, и регламентированное правилами игры.

5.Продуктивная (инновационная) игра – совместная деятельность по созданию информационного продукта (по решению какой-либо практической проблемы). Как правило, алгоритм продуктивной игры предполагает следующие процедуры: общий сбор-старт (постановка проблемы, объяснениеправил), работа по группам, общий сбор-финиш (подведение итогов).

3.Формы воспитательной работы типа «путешествие»

В типе «путешествия» три группы форм:

- путешествие-демонстрация (игра-путешествие, парад-шествие);
- путешествие-развлечение (поход, прогулка);
- путешествие-исследование (экскурсия, экспедиция).

Краткая характеристика форм

1.Игра-путешествиеимеет и другие названия «маршрутная игра», «игра на преодоление этапов», «игра по станциям», «игра-эстафета». Назначение игры-путешествиявариативно: эта форма может использоваться:

- для информирования учащихся;
- служить средством отработки каких-либо умений (организаторских, коммуникативных, решать изобретательские задачи и др.);
- предназначаться для контроля соответствующих знаний, умений и навыков, в этом случае она может проводиться с использованием соревнования между командами участницами;
- способствовать осознанию взглядов, отношений или ценностей через «проживание» воспитывающих ситуаций.

Игра-путешествие, применяемая как форма организации соревнования, поможет педагогу сделать шаг на пути сплочения коллектива. Вообще игра-путешествие одна из самых богатых по потенциалу форм.

Алгоритм проведения игры-путешествия включает в себя:

- подготовку участников к восприятию игры-путешествия;
- сбор – старт;
- движение команд по маршруту;
- участие команд в организуемой на площадках деятельности;
- сбор – финиш.

2.Экскурсия – специально организованное передвижение участников с целью демонстрации им какой-либо экспозиции.

А.Е. Сейтенский так определяет функции участников экскурсии: с одной стороны – организация наблюдений, консультирование, сообщение необходимых сведений, с другой – самостоятельное наблюдение, ведение записей, фото и видеосъемки.

Наиболее часто организуются учебные и краеведческие экскурсии.

3.Экспедиция– коллективное путешествие куда-либо, посещение каких либо объектов с исследовательской целью. Родство экспедиции с экскурсией и походом несомненно, экспедиция занимает среднее положение между этими двумя формами.

4.Поход –дальняя прогулка или путешествие, специально организованное передвижение на определенное расстояние, в ходе которого предполагаются остановки (привалы).

Поход как форма воспитательной работы, обладает рядом педагогических потенциалов:

- использование похода позволяет осуществлять диагностику личности и коллектива;

- совместное путешествие может привести к улучшению межличностных отношений в группе;

- при определенном педагогическом обеспечении в результате похода происходит расширение кругозора его участников;

- формирование ценностного отношения к природе и историческому наследию пространства, охваченного движением группы.

Поход, как форма воспитательной работы, может быть «заочным» и иметь также большой педагогический потенциал.

5.Парад(карнавальное шествие)– красочное передвижение участников с целью демонстрации внешней красоты костюмов, строя и т.п.

Современные воспитательные технологии

Одним из возможных путей совершенствования воспитательной работы в образовательном учреждении является освоение педагогами – практиками продуктивных педагогических идей. Использование педагогических технологий позволяет наполнить воспитательный процесс конкретным содержанием, а ценностно-ориентированные педагогические идеи обогащают профессиональное сознание воспитателя.

Педагогические технологии– это сложные системы приёмов и методик, объединенных приоритетными общеобразовательными целями, концептуально взаимосвязанными между собой задачами и содержанием, формами и методами организации учебно-воспитательного процесса, где каждая позиция накладывает отпечаток на все другие, что и создает в итоге определенную совокупность условий для развития учащихся.

Методические рекомендации

Для успеха дела при использовании разных форм работы с детьми, педагог должен представлять их скрытые возможности и на основе этого наиболее оптимально их организовывать. Любая форма работы предполагает и воздействие словом, и чувственные переживания, и игру (соревнование), и труд (работу).

Обязательные элементы всех форм работы с учениками: информация, переживания, действия. Информация – это то новое и важное, о чем узнают ученики, участвуя в том или ином деле. Переживания – это их эмоциональное восприятие информации и всего происходящего, оценка, отношение. Действия – это их совместная (друг с другом и взрослыми) деятельность, которая обогащает и развивает.

Дети, участвуя в различных видах деятельности, познают новое, переживают успехи и неудачи, счастливые минуты творчества, приобретают необходимый им социальный опыт и одобряемую обществом направленность личности.

Вопрос 2. Классификация форм воспитательной работы

Функции.

Первая функция – *организаторская.*Любая форма воспитательной работы предполагает решение организаторской задачи. В роли организатора может выступать как педагог, так и учащиеся. Организация дела отражает определенную логику действий, взаимодействия участников.

Существуют обобщенные методики (алгоритмы) организации различных форм воспитательной работы, которые стали традиционными и используются многими педагогами (беседы, коллективные творческие дела, конкурсы, инсценировки и т.д.). Эти методики предполагают последовательное прохождение ряда стадий, этапов организаторской деятельности.

Вторая функция формы–*регулирующая.*Использование той или иной формы позволяет регулировать как отношения между педагогами и учащимися, так и между детьми. Различные формы по-разному влияют на процесс сплочения группы школьников. Благодаря формам, где заранее закладывается необходимость взаимодействия, происходит формирование норм социальных отношений.

Третья функция –*информативная.*Реализация этой функции предполагает не только одностороннее сообщение учащимся той или иной суммы знаний, но и актуализацию имеющихся у них знаний, обращение к их опыту.

Форма, по сути, организационно обеспечивает реализацию целей, содержания, принципов и методов воспитания детей.

КЛАССИФИКАЦИЯ ФОРМ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

В педагогической теории и практике создано множество форм воспитательной работы.

Классификация форм воспитательной работы Е.В. Титовой

Существуют три основных типа форм воспитательной работы: мероприятия, дела, игры. Они различаются по следующим признакам: по целевой направленности, по позиции участников воспитательного процесса, по объективным воспитательным возможностям.

1. Мероприятия– это события, занятия, ситуации в коллективе, организуемые педагогами или кем-нибудь другим для воспитанников с целью непосредственного воспитательного воздействия на них.

Отличительная особенность мероприятия – это, прежде всего,созерцательно-исполнительская позиция детей и организаторская роль взрослых или старших воспитанников. Иными словами, если что-то органи-

зуется кем-то для воспитанников, а они, в свою очередь, воспринимают, участвуют, исполняют, регулируют и т.п., то это и есть мероприятие.

Ко второй группе форм воспитательной работы Е.В. Титова относит так называемые «дела».

2. Дела– это общая работа, важные события, осуществляемые и организуемые членами коллектива на пользу и радость кому-либо, в том числе и самим себе.

3. Игры– это воображаемая или реальная деятельность, целенаправленно организуемая в коллективе воспитанников с целью отдыха, развлечения, обучения.

Прежде чем говорить о классификации форм воспитательной работы, необходимо определить то, что отличает одну форму от другой, то есть определитьпризнаки формы.

Такими признаками могут быть*количественные*: формы отличаются друг от друга временем их подготовки и проведения, количеством участников.

Когда мы говорим об отличии форм*по времени*, то имеем в виду, что воспитательные отношения его участников зависят от дозировки во времени. Важно выяснить, насколько продолжительны эти отношения, сколько времени говорит педагог и сколько ученик, как часто используется в воспитательной работе данная форма.

По времени проведения все формы можно разделить на:

- кратковременные (продолжительностью от нескольких минут до нескольких часов);
- продолжительные (продолжительностью от нескольких дней до нескольких недель);
- традиционные (регулярно повторяющиеся).

По времени подготовки можно говорить об экспромтных формах, то есть проводимых с учащимися без включения их в предварительную подготовку, а также о формах, предусматривающих предварительную работу, подготовку учащихся.

Можно различать формы*по видам деятельности*– формы учебной, трудовой, спортивной, художественной деятельности; по способу влияния педагога – непосредственные и опосредованные.

По субъекту организациикласификация форм может быть следующая:

- организаторами детей выступают педагоги, родители и другие взрослые;
- деятельность организуется на основе сотрудничества;
- инициатива и ее реализация принадлежит детям.

По результатувсе формы можно разделить на следующие группы:

- результатом является информационный обмен;
- результатом является выработка общего решения (мнения);
- результатом является общественно значимый продукт.

По количеству участниковформы могут быть:

- индивидуальные (воспитатель – воспитанник);
- групповые (воспитатель – группа детей);
- массовые (воспитатель – несколько групп, классов).

Индивидуальные формыпронизывают всю внеурочную деятельность, общение педагогов и детей. Они действуют в групповых и коллективных формах и в конечном итоге определяют успешность всех других форм.

К индивидуальным формам работы относятся: беседа, задушевный разговор, консультация, обмен мнениями (это формы общения), выполнение совместного поручения, оказание индивидуальной помощи в конкретной работе, совместный поиск решения проблемы, задачи.

Эти формы могут действовать самостоятельно, а чаще всего они сопровождают друг друга.

Каждая из них имеет свою инструментовку, но перед педагогами в индивидуальных формах работы стоит одна из важнейших задач: распознать ученика, открыть его таланты, обнаружить все ценное, что присуще его характеру, устремлениям, а также все, что мешает ему проявить себя. С каждым из них необходимо взаимодействовать по-разному, для каждого нужен свой конкретный, индивидуализированный стиль взаимоотношений. Важно расположить к себе ребенка, вызвать его на откровенность, завоевать доверие, разбудить желание поделиться с педагогом своими мыслями, сомнениями. В индивидуальных формах работы заложены большие воспитательные возможности. Разговор по душам может оказаться для ребенка полезнее, чем несколько проведенных коллективных дел.

К групповым формам работыможно отнести советы дел, творческие группы, органы самоуправления, микрокружки. В этих формах педагог проявляет себя как рядовой участник или как организатор.В отличие от коллективных форм влияние его на детей более заметно, так как на него в большей мере обращено внимание школьников.Главная задача педагога, с одной стороны, помочь каждому проявить себя, а с другой – создать условия для получения в группе ощутимого положительного результата, значимого для всех членов коллектива. Влияние педагогов в групповых формах направлено также на развитие гуманных взаимоотношений между детьми, формирование у них коммуникативных умений. В этой связи важным средством является пример демократичного, уважительного, тактичного отношения к детям самого педагога.

К коллективным формам работыпедагогов со школьниками относятся прежде всего различные дела, конкурсы, спектакли, концерты, агитбригады, походы, турслеты, спортивные соревнования и др. В зависимости от возраста учащихся и ряда других условий педагоги могут выполнять различную роль при использовании этих форм: ведущего участника, организатора; рядового участника деятельности, воздействующего на детей личным примером; участника-новичка, воздействующего на школьников личным примером овладения

опытом более знающих людей; советчика, помощника детей в организации деятельности.

Все классификации взаимосвязаны, и в зависимости от подхода одна и та же форма может быть отнесена к любой из этих классификаций. Так, например, школьный кооператив – одна из комплексных форм трудовой деятельности, включающая в себя индивидуальные, групповые и коллективные формы воспитательной работы. Дежурство по классу на первом этапе является формой непосредственного взаимодействия педагога со всем коллективом детей. Учитель организует коллективное обсуждение положения о дежурстве по классу. Сами школьники под его руководством вырабатывают правила дежурства, права и обязанности дежурных. В некоторых ситуациях дежурство полностью организуется и регулируется самими детьми без явного участия педагога.

По рассмотренным выше признакам можно охарактеризовать каждую форму.

Схема характеристики формы воспитательной работы:

1) название,
2) продолжительность проведения,
3) предварительная подготовка или экспромтное проведение,
4) количество участников,
5) кто организует деятельность,
6) характер влияния педагога,
7) результат совместной деятельности.

Делая попытки классифицировать формы воспитательной работы, следует также иметь в виду, что существует такое явление, как*взаимопереход форм из одного типа в другой***.** Так, например, экскурсия или конкурс, рассматриваемые чаще как мероприятие, могут стать коллективным творческим делом, если эти формы будут разработаны и проведены самими детьми.

Многообразие форм и необходимость постоянного их обновления в практике ставят педагогов перед проблемой выбора формы воспитательной работы. В педагогической литературе можно найти описание различных форм проведения классных часов, конкурсов, сценариев, праздников и т. д.

Главный заказ от классных руководителей – дать новые формы воспитательной работы. Часть педагогов получает удовлетворение прежде всего от того занятия, на котором ему предлагают сценарий, разработку формы. В то же время мы убедились, что использование готового сценария в большинстве случаев не только бесполезное, но и вредное явление. В этой ситуации педагог (организатор) навязывает участникам работы кем-то придуманное, на кого-то ориентированное мероприятие. При этом он сам становится объектом замысла других людей и в такую же позицию ставит участников проводимой работы, что тормозит проявление и развитие творческих способностей, самостоятельности, лишает их возможности проявить и удовлетворить свои потребности.

Для педагога-гуманиста очевидно, что строить работу с детьми по чужим сценариям нецелесообразно. Однако это не отрицает возможность использования уже созданных и апробированных на практике форм воспитательной работы. Они нужны как для педагогов, так и для самих детей, которые, знакомясь с имеющимися наработками, опытом других, могут выбрать идеи и способы организации деятельности. В таком поиске может быть создана новая форма, отражающая интересы и потребности педагогов и детей. Только этим может быть оправдана публикация в педагогической литературе разработок и сценариев различных мероприятий.

Можно заимствовать идеи, отдельные элементы используемых в практике форм, но для конкретного случая обычно выстраивается вполне определенная форма работы. Так как каждый ребенок и детское объединение уникальны, то и формы работы по своему содержанию и построению неповторимы.

Предпочтительным является тот вариант, когда форма воспитательной работы рождается в процессе коллективного осмысления и поиска всех участников работы, педагогов и школьников, а в ряде случаев и родителей.

И все-таки вопрос о выборе форм воспитательной работы встает прежде всего перед педагогом.При его решении целесообразно руководствоваться следующими положениями:

1) Учесть воспитательные задачи, которые определены на очередной период работы (год, четверть); каждая форма работы должна способствовать решению этих задач.

2) На основе задач определить содержание работы, основные виды деятельности, в которые целесообразно включить детей.

3) Составить набор возможных способов реализации наметенных задач, форм работы с учетом:

а) принципов организации воспитательного процесса;

б) возможностей, подготовленности детей, интересов и потребностей;

в) материальной базы;

г) внешних условий (культурные центры, производственное окружение);

д) возможностей педагогов, родителей.

4) Организовать поиск форм работы на основе коллективного целеполагания, при этом продумав способы:

а) обогащения опыта детей новыми идеями, формами, например через обращение к опыту других, изучение имеющихся опубликованных материалов, постановку конкретных вопросов и т.д.;

б) проверки подготовленных педагогом вариантов форм, ненавязчивого проведения их через участников работы.

5) В процессе поиска и выбора важно обеспечить непротиворечивость содержания и форм воспитательной работы.

Таким образом, педагог может определить набор форм работы с детьми, родителями на определенном этапе планирования в коллективе. Однако каждая форма требует определения совокупности конкретных способов, при-

емов, методов организации деятельности детей, что также целесообразно осуществлять вместе с участниками этой деятельности.

Конечно, есть ситуации, когда педагог сам продумывает и выстраивает форму воспитательной работы. Например, в индивидуальных формах работы все зависит от действий педагога, которые он должен продумать, спланировать с учетом конкретной ситуации.

Конструирование новой формы может идти таким образом: выбирается известный тип формы, которая наполняется конкретным содержанием и способами организации деятельности.

Например, возникло желание провести конкурс, КВН или тематический вечер. Затем решается вопрос о том, чему они будут посвящены, каким будет содержание.

Другой способ построения формы более логичен, потому что он вытекает из задач мероприятия: за основу берется содержательная идея и после этого осуществляется поиск формы организации построения, реализации выбранного содержания. Например, педагог и учащиеся решили что обсудят проблему взаимоотношений в классном коллективе, а затем определяют форму проведения, разрабатывают структуру, способы организации обсуждения.

Вопрос 3. Средства воспитания, их характеристика

Средства воспитания– с одной стороны, – это различные виды деятельности (игровая, трудовая, познавательная, общение), а с другой – совокупность предметов и произведений материальной и духовной культуры, при помощи которых реализуются методы и приемы воспитания.Педагогические характеристики средств воспитания обусловлены объективными и субъективными причинами:

- объективно они есть продукт культуры и традиций народного воспитания, в которых закреплены способы передачи духовных ценностей с помощью установившихся средств воспитания;
- субъективные причины кроются в активности воспитателя, который конкретизирует способы применения средств воспитания соответственно целям и уровню воспитанности детей, учитывая новые требования общества и личности, современные педагогические рекомендации и передовой опыт воспитания;
- объекты, играющие роль средств воспитания, могут быть общими в деятельности воспитателей и воспитанников, а также специальными, которыми пользуется только воспитатель;
- как правило, воспитатель использует систему средств воспитания, причем чем богаче набор используемых средств, тем эффективнее результат воспитания;

Виды средств воспитания:

*1.Общение.*Происходит во всех других средствах воспитания и вообще деятельности человека, является его первой деятельностью. Оно во многом определяет интерес ребенка к знаниям вообще, получаемым из любых источников, а также один из важнейших факторов возникновения, формирования, развития человека.

Педагогическое общение– общение, организованное с целью оказать влияние на воспитанника, чтобы включить его в деятельность, способствующую формированию положительных личностных качеств и вызвать у него стремление к самосовершенствованию, называют. Его специфика проявляется в ярко выраженном воспитательном характере, поскольку оно в отличие от других видов общения (социального, психологического, бытового и др.) обязательно предусматривает решение педагогических задач.

В зависимости от решаемых педагогических задач принято выделять следующие виды педагогического общения:

а) непосредственное, в форме прямых контактов воспитателя и воспитанника;

б) опосредованное, проявляющееся в том, что педагог направляет свои воздействия не на воспитанника, а на знания, которые тот должен усвоить, на качества личности, которые он должен сформировать, на ценности, в которых он должен определенным образом сориентироваться.

2.Игра. Воображаемая или реальная деятельность, ориентированная на формирование личности ребенка, поскольку, во-первых, представляют собой формы моделирования им общественных отношений, во-вторых, воссоздают наиболее типичные ситуации жизнедеятельности в материальной, доступной ребенку форме, и в-третьих, позволяют активно осваивать формы социально одобряемого поведения.Главный педагогический смысл коллективных игр– создание ситуаций выбора, в которых ребенок может найти способ решения той или иной социальной проблемы на основе сформированных у него ценностей, нравственных установок и имеющегося социального опыта. Игры можно использовать как одно из средств формирования личности ребенка, как средство отдыха после активной умственной деятельности или смены любой деятельности, игры-упражнения в коллективе, которые позволят ему чувствовать себя его частью.

*3.Учение.*Деятельность, в результате которой он усваивает знания, формирует умения и навыки, выступает одним из ведущих воспитательных средств, обеспечивая целенаправленное формирование отношения ученика к предметам и явлениям окружающего мира. Основная цель учения – подготовка к будущей самостоятельной деятельности, где основное средство – освоение обобщенных результатов того, что создано опытом человечества. Процесс учения протекает не стихийно, а последовательно.

Учение является специфичным видом деятельности, в которой выделяются следующие компоненты:

А) Наличие специальных мотивов.

Б) Наличие учебной задачи– то, что ученик должен усвоить.

В) Наличие учебных действий – это действия, которые ученик должен осуществить для усвоения учебного материала. При формировании учебных действий надо иметь ввиду педагогический и психологический аспекты:

• Психологический аспект – овладение познавательными базовыми действиями: анализом, сравнением, обобщением, классификацией, установлением закономерностей, абстрагированием, перекодирование информации из одной знаковой системы в другую, моделирование, прогнозирование, переносом.

• Педагогические аспект – формирование учебных умений: выполнять требования взрослого, действовать по образцу, а так же основных навыков: письма, чтения, счета.

Г) Определение правильности выполнения задания на основе соотнесения своих учебных действий и их результатов с заданными образцами. Перед педагогом стоит задача научить ребенка самопроверке, т.е. сознательному установлению зависимость между слабым воспроизведением образца и недостатками собственных учебных действий.

*4. Труд.*Воспитательная сила труда заключается преимущественно в том, что достижение его цели и удовлетворение вследствие этого какой-то потребности влечет за собой появление новых потребностей.

ФИЗИЧЕСКИЙ ТРУД по сравнению с другими видами трудовой деятельности становится понятным и доступным ребенку уже в раннем возрасте.*Чтобы физический труд стал эффективным средством воспитательного воздействия, при его организации необходимо соблюдать следующие требования*: 1) привлекательность, общественная и личная значимость цели, четкость организации, моральная удовлетворенность результатами; 2) положительная мотивация трудовой деятельности, возможность выбора детьми видов труда и форм его организации; 3) связь труда с основной идеей школы и ее педагогической концепцией, с другими видами деятельности и в целом с жизнедеятельностью личности, запросами и ожиданиями родителей; 4) посильность, разнообразие, высокая нравственная основа, связь с учением, творческий характер, результативность, коллективность, поощрение успехов в труде.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ТРУД – это эмоциональное и умственное напряжение, мыслительная деятельность, выполняемая исследователем, познающим неизвестное. Такой труд имеет место в ходе учебной деятельности, когда учитель стимулирует и организует самостоятельный поиск учащихся с целью открытия ими неизвестного.*Условия:*постановка проблемных вопросов с четко выраженными противоречиями, требующих от учащихся самостоятельного поиска; заданий имеющие нескольких вариантов решения; ведение обучения на высоком, но посильном уровне трудности; наличие достаточно (но не чрезмерно) разнообразного учебного материала и приемов учебной работы, создание материально-технических и организационных условий для

творческой деятельности по разным направлениям, как минимум – по всем учебным предметам, изучаемым в школе;

ТРУД ДУШИ – это нравственные усилия, которые возвышают ребенка и выводят его на новый уровень отношений с окружающими и отношения к самому себе. Труд души выражается в том, что ребенок подавляет свои желания ради удобства, радости, удовольствия другого человека.

Кроме того, важно, чтобы начатая работа была завершена и совместно оценена. Ребенок должен получить удовольствие от выполненной работы, подкрепленное поощрением в виде положительной эмоциональной оценки нового, измененного его деятельностью состояния предметов, с которыми он работал.

Следует помнить, что ни одна из описанных выше разновидностей труда не может быть признана лучшей или менее важной, поскольку лишь единство физического, интеллектуального и душевного труда способно сформировать настоящего гражданина и неповторимую личность.

Вопрос 4. Этапы и уровни развития коллектива, педагогические возможности управления коллективом

Признаки, стадии и уровни развития коллектива

Коллектив– группа людей, представляющая собой часть общества, объединенную совместной деятельностью, подчиненную целям этого общества. С этой позиции можно рассматривать и коллектив туристской фирмы.

Первая стадия развития коллектива характеризуется предъявлением требований только со стороны его руководителя. Это довольно низкий уровень группового сплочения. Люди еще не готовы к общим действиям и групповые нормы пока еще не выработаны.

Вторая стадия вызвана развитиемсоциальных отношений. Формируются групповые нормы и действия. Все большее количество людей способны к согласованным действиям. Требования руководителя поддерживаются наиболее активными членами группы. Создается социальный актив, лидерство.

На третьей стадии в коллективедостигнута согласованность действий всех членов группы. Групповые нормы и действия выработаны. Ожидания, нормы и санкции становятся общими для всех членов коллектива. Социальный контроль со стороны лидера снижается.

Стадии развития коллектива по Макаренко:

1. Развитие значимой цели;
2. Наличие перспективных линий;

Стадии развития коллектива по Бехтереву: он рассматривал развитие в отрыве от общественной жизни.

1. Общие признаки.
2. Общность целей.
3. Общность настроений.

Точка зрения психолога А.В.Петровского по этому вопросу такова:

Групповые процессы в коллективе иерархизированы и образуют многоуровневую (стратометрическую) структуру, ядром которой является совместная деятельность, обусловленная социально значимыми целями.

1-ый уровень структуры коллектива образует отношение его членов к содержанию и ценностям коллективной деятельности, обеспечивающие его сплоченность как ценностно-ориентированное единство.

2-ой уровень –межличностные отношения опосредованные совместной деятельностью (коллективистская идентификация и т.д.).

3-ий уровень – межличностные отношения, опосредованнные ценностными ориентациями, не связанными с совместной деятельностью.

Закономерности, действующие на третьем уровне структуры коллектива, не проявляют себя на втором и наоборот.

Этой структурой в настоящее время пользуются психологи, т.к. она наиболее доступна, проста и достоверна.

Признаки:

1. Общая социально-значимая цель. Цель есть у любой группы: ее имеют и пассажиры, севшие в трамвай, и преступники, создавшие воровскую шайку. Все дело в том, какая это цель, на что она направлена. Цель коллектива обязательно совпадает с общественными целями, поддерживается обществом и государством, не противоречит господствующей идеологии, конституции и законам государства.

2. Общая совместная деятельность для достижения поставленной цели, общая организация этой деятельности. Люди объединяются в коллективы для того, чтобы совместными усилиями быстрее достичь определенной цели. Для этого каждый член коллектива обязан активно участвовать в совместной деятельности, должна быть общая организация деятельности. Членов коллектива отличает высокая личная ответственность за результаты совместной деятельности.

3. Отношения ответственной зависимости. Между членами коллектива устанавливаются специфические отношения, отражающие не только единство цели и деятельности (рабочее сплочение), но и единство связанных с ними переживаний и оценочных суждений (моральное единение).

4. Общий выборный руководящий орган. В коллективе устанавливаются демократические отношения. Органы управления коллективами формируются при прямом и открытом избрании наиболее авторитетных членов коллектива.

Уровни развития коллектива

А.С. Макаренко выделил четыре уровня развития коллектива, превращения социальной группы в подлинный дееспособный коллектив. Основным показателем развития коллективизма, преобразования группы в коллектив он считал развитие требовательности в группе. В зависимости от этого он выделял следующие уровни.

1. Требования к коллективу предъявляет руководитель и он же прилагает усилия для их претворения в жизнь.

2. Требования руководителя поддерживаются и проводятся в жизнь активом коллектива.

3. Требования к людям предъявляет сам коллектив как непосредственно, так и через свой актив, органы управления. Коллектив при необходимости использует и соответствующие санкции, если его требования не исполняются.

4. Каждый член коллектива предъявляет требования к себе и к окружающим.

В современной отечественной социальной психологии разработана и считается общепринятой так называемая многоуровневая, стратометрическая концепция коллектива (А.В. Петровскийи др.), суть которой в следующем: малая социальная группа в своем развитии и превращении в коллектив проходит три этапа, соответственно которым в ней выделяются три уровня (слоя) межличностных связей и отношений.

Первый – внешний, эмпатийный уровень, когда взаимоотношения между членами группы основаны на взаимных или односторонних симпатиях-антипатиях, доверии-недоверии, влечении-отторжении и т.п. Такие отношения, по существу, ни к чему не обязывают и как складываются спонтанно, так и разрушаются. Это поверхностный слой взаимоотношений.

Второй – более глубинный слой межличностных отношений, когда они обусловлены технологией и результатами совместной деятельности, использованием средств и способов по се осуществлению. Социальная группа становится достаточно слаженной кооперацией.

Третий – ядро, база коллективистских отношений и признак, дающий основание говорить о складывании коллектива: когда взаимоотношения между людьми обусловлены общностью их целей и устремлений в совместной деятельности, ее содержанием и смыслом, ценностями.

Пути формирования СПК (социально-психологического климата)

Каждый руководитель должен заботиться о создании такого ПК, который бы способствовал наиболее полному творческому самораскрытию каждого члена коллектива.

Благоприятный психологический климат повышает трудоспособность людей, стимулирует все виды активности, улучшает настроение и самочувствие. Его характеризуют следующие признаки:

- Доверие и высокая требовательность членов коллектива друг к другу.
- Доброжелательная и деловая критика.
- Свободное выражение мнения при обсуждении общеколлективных проблем.
- Отсутствие давления руководителя на подчиненных и признание за ним права принимать значимые для группы решения.

- Достаточная информированность членов коллектива о его задачах и текущем состоянии дел.
- Удовлетворенность принадлежностью.
- Высокая степень эмоциональной включенности и взаимопомощи в ситуациях состояния фрустрации у кого-либо из членов коллектива.
- Принятие на себя ответственности за состояние дел каждым членом коллектива.

Из вышеперечисленного можно выделить два основных элемента: отношение людей к совместной деятельности (в частности к трудовой) и отношение друг к другу (как по вертикали, так и по горизонтали).

ПК в коллективе складывается из множества составляющих. В первую очередь это налаженность межличностных, межгрупповых и прочих, как вертикальных так и горизонтальных связей. Руководитель любого ранга должен уметь наладить не только обратную связь со всеми звеньями управления, но и следить за связями в «горизонтали». Выдвижение интегрирующих целей между администрацией и персоналом организации также является необходимым условием для создания благоприятного климата. Очередным условием создания благоприятного климата является умение руководителя постоянно корректировать стиль, формы, средства и методы управления с учетом конкретных условий, умение подвести баланс прав и ответственности работников при выполнении служебных обязанностей, умение сохранять и использовать в работе неформальные (референтные) группы.

Обоснованные управленческие решения, эмоционально-волевое воздействие руководителя является важным условием поддержания здорового социально-психологического климата в коллективе.

Общение и взаимодействие в группе

Группа– ограниченная в размерах общность, выделяемая из социального целого на основе определенных признаков (характера выполняемой деятельности, социальной или классовой принадлежности, структуры, композиции и т.д.). А чем же коллектив отличается от группы?Коллектив– группа, где межличностные отношения опосредствуются общественно-ценным и личностно-значимым содержанием совместной деятельности, и в этом его основное психологическое отличие от других групп.

Совместная деятельность – один из основных видов общения.Она немыслима без контактов между подчиненными, без обмена информацией с целью успешного решения задач. Поэтому совместная деятельность – важнейший фактор организации жизни и социализации личности.

Подлинное информационное общение всегда выполняет основные функции:

1) информационную, главное свойство которой – оригинальность сообщения;

2) командную – устный наказ действовать так или иначе, распоряжение, формулирующее смысловую задачу или способ ее решения;

3) интегративную, обеспечивающую целостность организации того или иного процесса;

4) убеждающую – позволяющую реципиенту рассеять сомнения, окончательно удостовериться в правильности предлагаемого действия, приобрести твердую уверенность в успехе.

Общение в коллективном действии может осуществляться в различных формах. К ним относятся: извещение, предложение, просьба, требование, приказ и наставление. Все это может осуществляться как в словесной, так и в знаковой системе передачи информации – при помощи жестов, мимики, условных движений и других кодов, передающих информацию для использования ее в деле.

Обмен информацией в процессе общения сопровождается различным отношением реципиента к получаемому сообщению.

С положительной стороны– это проявления сочувствия, согласия, солидарности, доверия, симпатии, дружбы, помощи, позволяющие реципиенту превратить полученную информацию в командную или интегральную и включить ее в регуляцию своих действий.

С отрицательной стороны возникают безразличие, несогласие, враждебность, антипатия, противодействие желанию других, что и приводит к возникновению конфликтных ситуаций внутри коллектива, который может распадаться на рад групп.

Взаимодействие в группе

Группа имеет следующие психологические характеристики:*групповые интересы, групповые потребности, групповые мнения, групповые ценности, групповые нормы, групповые цели.*

Группе присущи следующие общие закономерности: 1) группа неизбежно будет структурироваться; 2) группа развивается (прогресс либо регресс, но динамические процессы в группе происходят); 3) флуктуация, изменение места человека в группе может происходить неоднократно.

По психологическим характеристикам различают: 1) группы членства; 2) референтные группы (эталонные), нормы и правила которых служат для личности образцом.

Референтные группы могут быть реальные или воображаемые, позитивные или негативные, могут совпадать или не совпадать с членством, но они выполняют функции: 1) социального сравнения, поскольку референтная группа – источник положительных и негативных образцов; 2) нормативную функцию, так как референтная группа – источник норм, правил, к которым человек стремится приобщиться.

По характеру и формам организации деятельности выделяют следующие уровни развития контактных групп.

Неорганизованные (номинальные группы, конгломераты) или случайно организованные группы (зрители в кино, случайные члены экскурсионных

групп и т. п.) характеризуются добровольным временным объединением людей на основе сходства интересов или общности пространства.

Ассоциация – группа, в которой взаимоотношения опосредуются только личностно значимыми целями (группа друзей, приятелей).

Кооперация –группа, отличающаяся реально действующей организационной структурой; межличностные отношения носят деловой характер, подчиненный достижению требуемого результата в выполнении конкретной задачи в определенном виде деятельности.

Корпорация – это группа, объединенная только внутренними целями, не выходящими за ее рамки, стремящаяся осуществить свои групповые цели любой ценой, в том числе и за счет других групп. Иногда корпоративный дух может иметь место в трудовых или учебных группах, когда группа приобретает черты группового эгоизма.

Коллектив– устойчивая во времени организационная группа взаимодействующих людей со специфическими органами управления, объединенных целями совместной общественно полезной деятельности и сложной динамикой формальных (деловых) и неформальных взаимоотношений между членами группы.

Можно провести классификацию групп с точки зрения специфики распространения информации и организации взаимодействия между членами группы:

А)группа закрытого типа;

- построена иерархически, т. е. чем выше место, тем выше права и влияние;

- информация идет в основном по вертикали, снизу вверх (отчеты) и сверху вниз (приказы);

- каждый человек знает свое жесткое место;

- в группе ценятся традиции;

- руководитель этой группы должен заботиться о подчиненных, взамен они беспрекословно подчиняются;

- такие группы встречаются в армии, в налаженном производстве, а также в экстремальных ситуациях;

Б)случайная группа,в которой каждый принимает решения самостоятельно, люди относительно независимы, двигаются в разные стороны, но что-то их объединяет. Такие группы встречаются в творческих коллективах, а также типичны для новых коммерческих структур в ситуации рыночной неопределенности;

В)открытая группа, в которой каждый имеет право на инициативу, но все вместе открыто обсуждают вопросы. Главное для них – общее дело. Свободно происходит смена ролей, присуща эмоциональная открытость, усиливается неформальное общение людей;

Г)группа синхронного типа, когда все люди находятся в разных местах, но все двигаются в одном направлении, так как все знают, что надо делать, у

всех один образ, одна модель, и хотя каждый двигается сам, но все – синхронно в одном направлении, даже без обсуждения и согласования.

Если встречается какое-то препятствие, каждая группа усиливает свою отличительную особенность:

- пирамидальная – усиливает порядок, дисциплину, контроль;
- случайная – ее успех зависит от способностей, потенциала каждого из членов группы;
- открытая – ее успех зависит от умения достигать согласия, вести переговоры; ее руководитель должен обладать высокими: коммуникативными качествами, уметь слушать, понять, согласовать;
- синхронная – ее успех зависит от таланта, авторитета «пророка» , который убедил, повел за собой людей, и люди беспредельно верят и подчиняются ему.

Принято считать, что оптимальная по численности группа должна насчитывать 7 ± 2 (т.е. 5,7,9 чел.). Известно также, что группа хорошо функционирует, когда в ней нечетное количество людей, так как в четной по количеству могут образоваться две враждующие половины. Коллектив лучше функционирует, если его члены отличаются друг от друга по возрасту и полу.

С другой стороны, некоторые психологи, практикующие в области менеджмента, утверждают, что наиболее эффективно действуют группы, в которых работают 12 чел. Дело в том, что группы большой численности плохо управляются, а коллективы из 7-8 чел. наиболее конфликтны, так как обычно распадаются на две враждующие неформальные подгруппы; при большем же количестве людей конфликты, как правило, сглаживаются.

Конфликтность небольшой группы (если ее не образуют близкие по духу люди) не в последнюю очередь объясняется тем, что в любом трудовом коллективе существуют восемь социальных ролей, и, если сотрудников недостаточно, то кому-то приходится играть не только за себя, но и за «того парня», что и создает конфликтную ситуацию.

Руководителю коллектива (менеджеру) необходимо хорошо знать эти роли. Это: 1) координатор, пользующийся уважением и умеющий работать с людьми; 2) генератор идей, стремящийся докопаться до истины, воплотить же свои идеи на практике он чаще всего не в состоянии; 3) энтузиаст, берущийся сам за новое дело и воодушевляющий других; 4) контролер-аналитик, способный трезво оценить выдвинутую идею. Он исполнителен, но чаще сторонится людей; 5) искатель выгоды, интересующийся внешней стороной дела. Исполнителен и может быть хорошим посредником между людьми, поскольку обычно он самый популярный член коллектива; 6) исполнитель, умеющий воплотить идею в жизнь, способен к кропотливой работе, но часто «тонет» в мелочах; 7) работяга, не стремящийся занять ничье место; 8) шлифовщик – он необходим, чтобы не перешли последней черты.

Для того чтобы коллектив успешно справлялся с работой, он должен не только состоять из хороших специалистов. Члены этого коллектива как лич-

ности должны в своей совокупности соответствовать необходимому набору ролей. И при распределении официальных должностей нужно исходить из пригодности индивидов к выполнению той или иной роли, а не из личных симпатий или антипатий менеджера.

Р. Бейлс считает, что взаимодействие происходит тогда, когда субъект производит какую-либо единицу действия, значимую и определенную (слово, жест, акт поведения) и когда эта единица является для другого субъекта источником определенной информации, стимулом, заставляющим его реагировать тем или иным способом. Р. Бейлс различает 12 признаков поведения при взаимодействии членов групп: 1) стремится к солидарности, подбадривает других членов группы, поддерживает моральный дух группы; 2) спокоен, чувствует удовлетворение, легко и непринужденно держит себя со всеми; 3) одобряет, молча свидетельствует о своем присоединении; 4) предлагает, указывает направление, но всегда в корректной форме; 5) высказывает мнение, оценивает; 6) дает информацию, разъясняет; 7) требует информации, просит повторить (в категорической или мягкой форме); 8) интересуется оценкой своих действий; 9) просит указаний о возможных путях действий; 10) высказывает неодобрение, отказывается от участия; 11) проявляет напряженность (стесненность, беспокойство, фрустрацию); 12) проявляет агрессивность, унижая других, стремится подорвать моральный дух группы.

Зная процентное отношение каждой из перечисленных выше категорий к общей совокупности коммуникативных актов, можно составить себе определенное представление о каждом члене группы, его месте в структуре групповых отношений, утверждает Р. Бейлс. Существуют и другие способы регистрации взаимодействий индивидов в составе малых групп: система Хейнса, Картера, однако наиболее доступной и простой является система, предложенная Р. Бейлсом.

3. Теоретико-методологические подходы к изучению групп и коллективов (К. Левин, Р. Бейлс, Р.Л. Кричевский, Б.Д. Парыгин и др.)

До 1930-х годов в социальной психологии группы практически не изучались, поскольку традиционно объектом изучения выступал индивид и его социальное поведение. Психологи в основном уделяли внимание личностному восприятию, индивидуальным установкам, действиям, межличностным отношениям и т.д. Более того, по словам Н.И. Семечкина, – некоторые психологи утверждали, что групп как носителей особой психологии вообще не существует, что группы – это некие фикции, созданные воображением. В частности, ФлойдОллпорт утверждал, что группа представляет собой лишь набор разделяемых людьми ценностей, мыслей привычек, т.е. всего того, что одновременно присутствует в головах нескольких людей.

Подобная точка зрения получила в истории зарубежной социальной психологии название персоналистского или чисто психологического подхода. Его придерживались также Н. Трилетт, У. Мак-Дугалл, М. Шериф, Л. Фестингер и др.

Параллельно с персонализмом сложилась в социальной психологии и другая социологическая традиция, идущая от Э. Дюркгейма, В. Парето, М. Вебера. Ее поддерживали Т. Ньюком, Ч. Кули, Т. Парсонс, Я. Морено и ряд других исследователей.

Сторонники этого подхода утверждали, что все социальное поведение не может быть адекватно объяснено и понято, если изучать его лишь на уровне поведения индивидов. Они настаивали на том, что группы представляют собой нечто большее, нежели случайное соединение людей, разделяющих какие-то общие цели и ценности. Поэтому группы и групповые процессы необходимо изучать сами по себе, поскольку психологию групп невозможно понять на основе индивидуальной психологии.

Активное исследование групп началось в 1930-х годах. Именно тогда Курт Левин провел в США первые лабораторные исследования групповых процессов («групповых динамик»). В социальной психологии благодаря Левину появились такие понятия, как «тип лидерства», «групповая сплоченность», им же было сформулировано одно из первых определений группы.

В 1950-1960-х гг. происходили интенсивное сближение вышеназванных течений социальной психологии. Противоречия между ними постепенно преодолевались.

В отечественной психологии интерес к проблеме межличностных отношений в группах, особенно в детских и школьных коллективах, возник уже в начале XX века и получил свое развитие в 20-30-х годах. Создание и формирование детского коллектива воспринималось в качестве главной задачи воспитательного процесса.

В работах отечественных психологов отчетливо выделилась тенденция рассматривать личность не только как объект воздействия групповой общности, коллектива, но и как активно действующее начало, влияющее на характер протекания внутригрупповых отношений и процессов. Не фатальная зависимость от коллектива, не подавление в коллективе индивидуальности и растворение ее в общем, групповом, а сознательная, активная позиция личности в группе – эти положения были положенные основу изучения проблемы личности и коллектива, стали главным ориентиром в социально-психологических исследованиях последующих десятилетий.

В 20-е годы проблемами возрастной психологии были заняты многие исследователи (Е. Аркин, П. Блонский, А. Залужный и др.), а в 30-е годы начало разработки социальной психологии ознаменовалось тенденцией рассмотрения ребенка в коллективе не только в качестве объекта воспитания, но и как субъекта межличностных отношений.

Важнейшие педагогические основы разработки проблемы детского коллектива созданы А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинским и др. В дальнейшем, социальная психология стала одной из ведущих отраслей отечественной психологической науки. Многочисленные исследования проведены такими

исследователями, как Г. Андреева, А. Бодалев, К. Платонов, Л. Уманский, Е. Кузьмин, Б. Парыгин, Е. Шорохова,

М. Ярошевский, А. Петровский и др. В центре их исследований оставалась ведущей проблема – проблема личности и коллектива.

Центральная предпосылка, созданной теории коллектива состояла в том, что социально-психологические закономерности коллектива и личности в коллективе имеют принципиально, качественно иной характер по сравнению с закономерностями групповой динамики, утверждаемыми традициями социальной психологией на Западе. Осознать эти различия, осмыслить их теоретически, разработав систему методических средств их выявления и др. – все эти задачи решались в рамках особой теоретической конструкции, получившей название стратометрической концепции.

Обращение к принципу деятельностногоопосредования межличностных отношений, было идеей глубинной многоуровневой (стратометрической) структуры коллектива. Являясь развернутой системой утверждений и доказательств, она позволяет предсказывать неизбежность возникновения одних психологических феноменов и закономерное отсутствие других в группах разного уровня развития. Таким образом, психологу и педагогу в практической деятельности следует ориентироваться не на выводы вытекающие из теории малых групп, а на дифференцированный подход к межличностным отношениям в группах разного уровня развития.

Вопрос 5. Нормы и методы взаимодействия педагога с социальными институтами

Социальное становление человека проходит в течение всей жизни и в различных социальных институтах. Основных социальных институтовв обществе пять. Они удовлетворяют фундаментальные, непреходящие потребности общества.

Институт религии

Институт политики

Институт экономики

Институт образования

Институт семьи

Социальный институтопределяется как единый компонент социальной структуры общества, интегрирующий и координирующий множество индивидуальных действий людей, упорядочивающий социальные отношения в отдельных сферах общественной жизни. Каждый институт выполняет свою, характерную для него социальную функцию. Наиболее влиятельными на становление личности подростка, его социализации являются семья и школа.

Проблема организации взаимодействия семьи, школы и других социальных институтов чрезвычайно важная, актуальная и тревожная.

Введены изменения в понятие и структуру государственного образовательного стандарта. Впервые воспитание и развитие личности будет оцениваться как конечный результат освоения образовательных программ.

Успешное решение задач воспитания возможно только при условии взаимодействия семьи, школы, других социальных институтов общества. Их сотрудничество становится все более актуальным и востребованным.

В результате произошедших в обществе изменений, назрела необходимость переоценить существовавшие десятилетиями представления о функциях образования и воспитания, взаимодействия школы и семьи.

Семья– это общественный институт, где происходит социализация ребенка, где усваиваются общечеловеческие нормы, ценности в процессе взаимоотношений с другими людьми, формируются первые устойчивые впечатления об окружающем мире. С семьей человек неразделим всю жизнь, меняется только его роль. Семья не только закладывает основы формирования личности, но и обеспечивает важнейшие условия ее развития.

Не уменьшая значимости общественных институтов воспитания, надо признать, что человечество не создало другого звена в воспитательной системе, которое по силе эмоционально-нравственного воздействия на растущего человека соответствовало бы семейному. Семейное воспитание имеет ряд преимуществ:

оно основано на авторитете родителей;

оно индивидуально, воздействует непосредственно на данную личность;

семья как социальная микрогруппа передает разносторонний социальный опыт подрастающему поколению;

является важнейшей ступенью социализации личности.

В существующих социально-экономических условиях семья переживает кризис, выражающийся в резком снижении её основных функций, в том числе воспитательной. Следствием этого,стало снижение уровня нравственного поведения, изменение мотивов деятельности подрастающего поколения.

Вследствие неумения многих семей приспособиться к новым условиям разрушаются сложившиеся нравственно-этические нормы и традиции семейного уклада, усиливается конфликтность отношений между супругами, родителями и детьми.

Усилилась социальная тенденция самоустранения многих родителей от решения вопросов воспитания и личностного развития ребёнка.

Семейное воспитание – это система воспитания и образования, складывающаяся в условиях конкретной семьи силами родителей и родственников. Семейное воспитание – сложная система, на него влияет наследственность и биологическое (природное) здоровье детей и родителей, социальное положение, уклад семьи, количество членов семьи, материальная обеспеченность, отношение к ребёнку.

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. И вместе с тем, никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

В современной семье изменились условия выполнения ею своих важнейших функций: репродуктивной, воспитательной, хозяйственно-экономической, социально-статусной, досуговой, эмоциональной. Особую озабоченность педагогических коллективов вызывает резкое снижение воспитательного воздействия семьи, её роли в социализации детей.

Родители, не владея в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка и методами семейного воспитания, порой осуществляют его вслепую, интуитивно. Все это, как правило, не приносит позитивных результатов. В таких семьях нет прочных межличностных связей между родителями и детьми и, как следствие, "авторитетом" становится внешнее, зачастую негативное окружение, что приводит к "выходу" ребенка из-под влияния семьи.

Снижается уровень педагогической культуры родителей; уменьшается влияние родителей при подготовке юношей и девушек к семейной жизни. Во многих семьях главным недостатком является отсутствие эмоциональной близости между родителями и детьми, доверительности, доброжелательности, взаимопонимания. Часть отцов и матерей не проявляют необходимого заинтересованного и участливого отношения к жизнедеятельности своих детей, не оказывают им конкретной помощи в жизненном и профессиональном самоопределении. В отдельных семьях дети растут с искаженными представлениями о смысле человеческой жизни, истинных добродетелях и ценностях, с отсутствием уважения и привычки к честному труду. Современное развитие общества требует особой гибкости в семейном воспитании, умения сохранять связь времен и поколений.

Каковы отношения между семьей и системой образования?

Отношения между семьями и образовательными учреждениями обнаруживают проблемы, связанные с несовпадением взаимных ожиданий, с увеличением недоверия родителей к воспитателям и учителям, что в первую очередь связано с резким ухудшением здоровья детей. Семьи не удовлетворены качеством дошкольного и школьного образования, аргументируя это тем, что образовательные учреждения не помогают детям быть социально защищенными, не формируют у детей способностей к самореализации, не оказывают родителям необходимой психолого-педагогической помощи.

Со своей стороны школа предъявляет серьезные претензии к родителям детей с проблемами в учении и поведении как недостаточно компетентным воспитателям, не выполняющим свои обязанности по отношению к собственным детям, не создающим необходимых условий для удовлетворения потребностей детей в защите, уходе, сохранении здоровья, в развитии своих интересов. Многие родители не совсем чётко осознают свою гражданскую и

личную ответственность за развитие, воспитание и обучение своих детей. Есть такие родители, которые считают своей обязанностью обеспечить детей материально, а воспитание возлагают на педагогов.

Школа как общественный институт не может заменить семью, решить многие социально-экономические и материальные ее проблемы, она призвана поднимать воспитательный потенциал, авторитет семьи посредством организации продуктивных взаимоотношений с родителями своих учащихся. Основа взаимодействия "семья – школа" определяется следующими направлениями:

повышение педагогического уровня знаний родителей в период всего обучения детей в школе,

согласование воспитательных педагогических действий педагогов и родителей,

консультирование родителей по вопросам воспитания психологами школы,

организация социально-педагогической помощи семье,

совместная выработка наиболее адекватных направлений совершенствования воспитания подрастающего поколения.

Повышение воспитательного потенциала семьи, педагогической культуры родителей возможно при условии положительно направленного взаимодействия семьи и школы. Такое взаимодействие предполагает равноправные позиции педагогов и родителей в воспитании, развитии личности ребёнка.

Более эффективным будет взаимодействие, в котором каждая из сторон является и объектом, и субъектом одновременно. Полноценное взаимодействие основывается на таких критериях, как доброжелательность, такт, уважение, вера, оптимизм, откровенность. Определённую роль играют взаимозависимость и взаимопонимание, поскольку успех одного из субъектов взаимодействия обусловлены усилиями, действиями другого.

Каждая школа в работе с родителями имеет свой определённый опыт. Проведение таких совместных мероприятий, как круглые столы, фестивали, выставки, конференции, и многие другие мероприятия способствуют взаимопониманию учителей, родителей, детей, где они одновременно являются организаторами и участниками.

Разрешение этих противоречий требует максимального сближения семьи и школы, так как их объединяет общая цель: развитие личности ребёнка через обеспечение гармонии индивидуального и коллективного, поскольку каждый ребёнок одновременно является объектом и субъектом разнообразных социальных отношений. Развивая в каждом ребёнке индивидуальное, семья и школа подготавливают его к жизни в обществе и сотрудничеству с членами общества.

Организация сотрудничества родителей и школы в деле воспитания на основе единой педагогической позиции происходит через:

включение родителей в совместную со школой воспитывающую деятельность с детьми;

правовое просвещение родителей;

оказание помощи родителям в семейном воспитании;

оказание родителями материально- финансовой помощи школе;

совместная со школой организация социальной защиты детей;

организация здорового образа жизни ребёнка в семье и школе.

Предлагается четыре направления, по которым можно организовать взаимодействие школы и семьи.

1. Формирование активной педагогической позиции родителей.

Педагоги школы опираются на положительный опыт семейного воспитания, используя его в воспитательном процессе для усиления положительных тенденций и нивелировки отрицательных. Первым и решающим условием положительно направленного взаимодействия являются доверительные партнерские взаимоотношения между учителями и родителями. Контакт строится таким образом, чтобы у родителей возникал интерес к процессу воспитания, потребность добиться успеха, уверенность в своих силах.

Следствием такого педагогического взаимодействия является участие родительского актива в воспитании не только своего ребенка, но и класса в целом. Огромный эффект имеют коллективные дела школы и классов, в которых принимают участие родители.

2. Вооружение семьи педагогическими знаниями и умениями, усвоение теоретических знаний и приобретение практических навыков.

«Университет педагогических знаний» как одна из форм просвещения родительской общественности. Формы организации занятий разнообразны: лекции, беседы, конференции для родителей, педагогические дискуссии, круглые столы, педагогические практикумы. В работу «Университета» вовлекаются не только педагоги школы, но и работники социальных служб, медики. Занятия организуются по возрастным параллелям (1-4, 5-7, 8-9кл.)

3. Взаимодействие социальной службы с семьями.

Для успешной организации образовательного процесса необходимы знания о ситуации в семье, профессиональная помощь родителям и сотрудничество с ними в воспитании ребенка. Организация социального взаимодействия педагогического коллектива школы с семьей предполагает ряд аспектов:

- изучение семьи с целью выяснения ее возможностей по воспитанию детей,
- знакомство с бытовыми условиями учащихся;
- группировку семей по принципу возможности их нравственного потенциала;
- составление программ совместных действий;
- анализ результатов совместной воспитательной деятельности;
- мониторинг социальной ситуации в микрорайоне школы.

Эффективными формами работы также являются индивидуальные тематические консультации, посещение семьи на дому, проведение родительских собраний.

4. Вовлечение родителей в органы школьного самоуправления.

Родители учащихся юридически не входят в школьный коллектив, но не менее педагогов и своих детей заинтересованы в успешной работе школы.

Нельзя не отметить неоценимую помощь родителей в укреплении материально-технической базы школы, оснащении учебных кабинетов, их всемерную помощь во взаимодействии со спонсорами.

И только совместными усилиями, дополняя и поддерживая друг друга, семья и школа могут достигнуть желаемых результатов. И у родителей, и у педагогов цель одна – благо детей, их полноценное и гармоничное развитие.

Обеспечить такое гармоничное взаимодействие индивидуального и коллективного можно с помощью обновления системы семейно-общественного воспитания. Основными условиями её реализации может быть:

родители – не просто помощники педагогов, а равноправные участники процесса развития детей: интеллектуального, нравственного, физического, психического;

переход школы от доминирующих сегодня форм массовой работы с семьёй к групповым и индивидуальным формам взаимодействия, построенным на диалоговой основе;

осуществление на практике дифференцированного и индивидуального подхода к семьям;

систематическое и целенаправленное оказание разнообразной психолого-педагогической поддержки семьям;

установление эффективного контроля, основанного на диагностике, и поэтапного анализа процессов обучения и воспитания детей,

обеспечение своевременной их коррекции в связи с возникающими трудностями и отклонениями в развитии детей.

Объединить усилия педагога и членов семьи школьника можно только при взаимном и равно уважительном признании ими позиционного равенства друг друга. Первый шаг в этом направлении должен сделать учитель, поскольку это находится в рамках его компетенции, показывает его профессионализм.

Мы должны понимать, что школе необходима более значительная общественная поддержка, чтобы сохраниться в качестве приоритетного образовательного учреждения. Родительская общественность представляет собой доступную и единственную в ближайшей перспективе возможность не только для развития, но и для выживания школы в сложившейся экономической ситуации.

Только в тесном сотрудничестве родительской общественности и школы возможны перспективы для стабилизации образовательной системы.

Тема 3.5 Психолого-педагогические основы управленческой дея-

тельности

Вопрос 1. Социальные и психолого-педагогические аспекты управленческой деятельности

Управление как социальное явление возникло задолго до того, как оно стало предметом специальных научных исследований, поскольку необходимость согласования и координации индивидуальных действий людей в интересах решения наиболее значимых и сложных задач была осознана нашими предками еще на этапе зарождения цивилизации.

Психологию управления,как отрасль практической психологии предложил Дж. Мэйо в 1932 г

С помощью системы хорошо продуманных опытов он доказал, что при умелом использовании незначительных, на первый взгляд, психологических факторов (цвет стен в производственных цехах, освещение, музыкальное сопровождение трудового процесса и т.п.) производительность труда может возрастать даже при одновременном снижении уровня заработной платы.

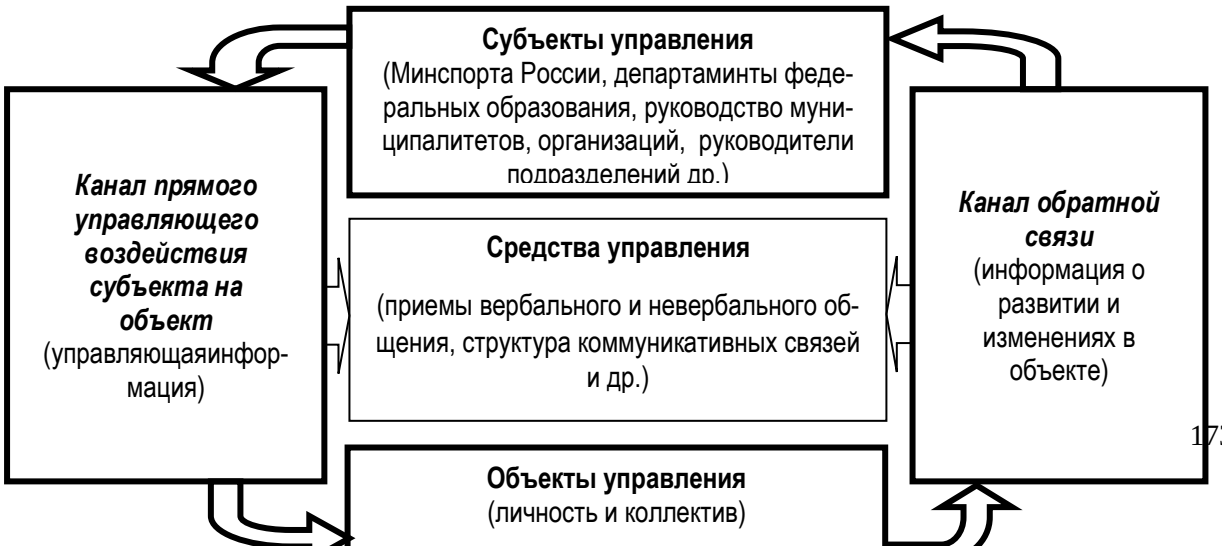
В России психология управления как наука окончательно оформилась в 1960 г., благодаря исследованиям психологов Льва Ильича Уманского и Ефима Ефремовича Вендрова.

«Менеджмент учит нас, что делать, а психология управления разъясняет, почему нужно делать так и не иначе, и как это работает».

Объект психологии управления – личности, исполняющие функции руководителей и подчиненных.

Предмет психологии управления– психологические основания индивидуальной и коллективной деятельности управляющих и управляемых лиц:

- психофизиологические особенности профессиональной деятельности;
- психологические особенности переработки информации;
- механизмы восприятия человека человеком и влияния людей друг на друга;
- психологические особенности формирования и развития спортивного коллектива и межличностных отношений в нем;
- психологические особенности принятия управленческих решений и др. (См. рис. 1).



Законы управления, обладающие психологической природой:

1. Закон неопределенности отклика. Он основывается на двух психических феноменах – апперцепции и наличии стереотипов сознания и утверждает, что:

- разные люди в разное время могут по-разному реагировать на одинаковые воздействия;

- даже один и тот же человек в разное время может качественно по-разному реагировать на одно и то же воздействие.

Следовательно, командиру не стоит предполагать, что можно всегда и везде предопределить реакцию (отклик) подчиненного на какое-либо его действие.

2. Закон неадекватности взаимного восприятия – человек никогда не может постичь другого человека с той полнотой, которая была бы достаточной для принятия относительно него серьезных решений.

3. Закон неадекватности самооценки – при попытке оценить себя человек сталкивается с теми же внутренними барьерами и ограничениями, что и при оценке других людей.

4. Закон искажения информации (законом потери смысла – игра«испорченный телефон»).

5. Закон самосохранения – стремление при любых обстоятельствах сохранить личностный статус, собственную состоятельность и безопасность.

6. Закон компенсации– человек, имеющий какие-то недостатки в одной области жизнедеятельности, старается компенсировать их усиленной работой в другой области.

ФУНКЦИИ УПРАВЛЕНИЯ:

Познавательная;

Прогностическая;

Проектировочная;

Коммуникативно-информационная;

Мотивационная;

Ответственности;

Организационная;

Обучения;

Воспитания;

Оценивания;

Коррекции;

Контроля.

КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА ЛИЧНОСТНОГО И ДЕЛОВОГО ПОТЕНЦИАЛА РУКОВОДИТЕЛЯ:

1. Деловые (образование, знание, опыт).
2. Способности (талант, одаренность, гениальность).
3. Культурный уровень (эрудиция, честность, порядочность).
4. Характер (воля, активность, самостоятельность, обязательность, оперативность, забота о подчиненных, умение воспринимать критику,).
5. Темперамент.
6. Направленность интересов (материальная, социальная, духовная).
7. Возрастной ценз (молодой возраст, средний, пожилой, престарелый).
8. Здоровье (хорошее, удовлетворительное, плохое).

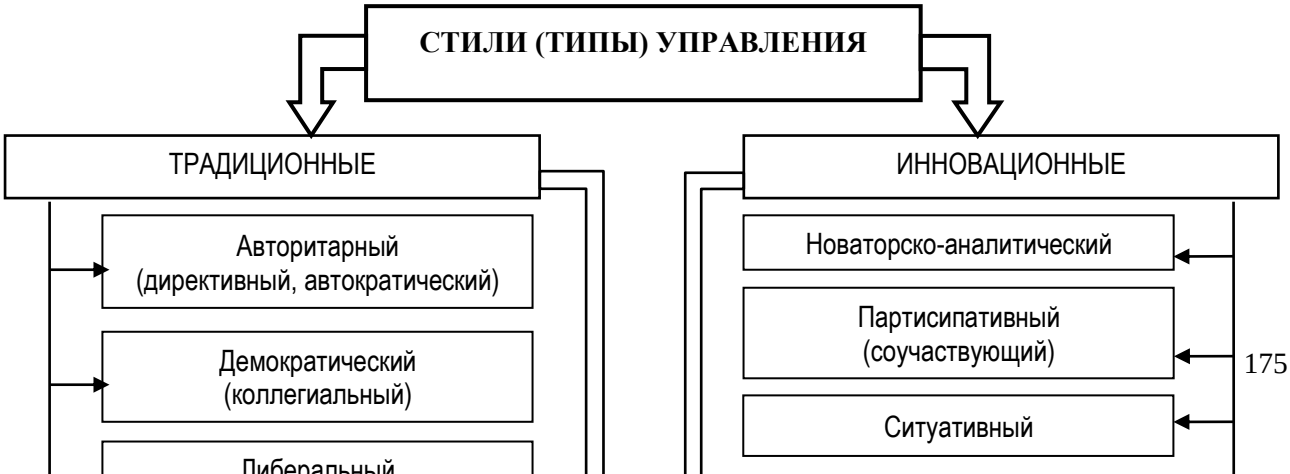
Вопрос 2. Руководство обучаемыми как сфера деятельности педагога (тренера). Социальные и психологические основы принятия управленческих решений

РУКОВОДИТЕЛЬ – это человек, назначаемый и освобождаемый от должности стоящими над ним субъектами управления, наделяемый ими официальными полномочиями.

ЛИДЕР – это человек, обладающий способностью понимать и грамотно выражать мнение членов коллектива по любым значимым для них вопросам, которые не входят в сферу официального управления, но непосредственно воздействуют на его эффективность.

Несмотря на существующие принципиальные отличия, руководство и лидерство, как вам уже известно, феномены достаточно плотно коррелирующие друг с другом, поскольку при определенных условиях руководитель может играть роль неформального лидера, а лидер способен со временем стать официальным руководителем. Подобное явление особенно часто наблюдается в группах с высшим уровнем развития на стадии социальной зрелости, а также в организациях, призванных решать особо сложные и ответственные задачи (например, спортивные, правоохранительные, научные, политические организации).

Стиль управления – это наиболее часто наблюдаемая манера поведения руководителя по отношению к подчиненным, обусловленная потребностью оказания влияния на них и побуждения к достижению целей организации. Всю совокупность наиболее перспективных стилей управления можно представить с помощью рисунка 2.



Вопрос 3. Особенности формирования профессиональной компетентности и мастерства в области физической культуры и спорта

Руководителям в области ФКиС всех рангов для успешного решения задач по воспитанию молодых спортсменов как профессионалов необходимо правильно представлять и понимать сущность, содержание и структурные элементы их профессиональной компетентности (см. рисунок 3).

Рисунок 3. Процесс формированияпрофессиональной компетентности

Профессионализация – процесс овладения молодыми спортсменами будущей профессией, продвижения к вершинам профессиональной компетентности предполагает прохождение им ряда этапов. Каждый из них отражает достижение новых уровней профессиональной компетентности:

1) профессиональное становление (способность самостоятельно расти в ИВС);

2) обеспечение стабильности в профессиональном становлении(гарантированное, своевременное и качественное выполнение задач в ИВС);

3) восхождение к профессиональному мастерству (творческий, эффективный труд, позволяющий дойти до уровня высших достижений в ИВС, предполагающий реализацию индивидуальных деятельностных стратегий).

Вершина формирования профессиональной компетентности – мастерство уровня высших достижений в ИВС.

Под профессиональным мастерством понимается высокий уровень профессиональной компетентности отдельного спортсмена и подготовленности спортивного коллектива (команды) в ИВС, обеспечивающий им гарантированное и эффективное выполнение профессиональной задачи и обязанностей по исполнению функций профессиональнойдеятельности. Спортсмен, обладающий высоким профессиональным мастерством, стабильно и качественно реализует свои полномочия (компетенцию) в различных условиях, проявляя при этом инициативу, творчество и профессиональнуюсамоотверженность.

Профессиональное мастерство спортивного коллектива (команды)имеет свои психологические особенности и характеризуется следующими чертами:

1) командной слаженностью и организованностью как упорядоченными взаимодействиями членов команды, которые превращают свой коллектив (команду) в единое целое при решении профессиональных задач;

2) подготовленностью – сформированной совокупностью хорошо отработанных действий всего состава команды по решению задач своего предназначения. Она достигается за счет высокой профессиональной компетентности каждого спортсмена в команде, эффективного управления командой со стороны руководителя (педагога, тренера), а также стабильности организации и функционирования всего коллектива (команды);

3) умелостью, т.е. обретением спортивным коллективом (командой) способности гибко использовать все возможности, силы и средства для успешного решения задач профессиональной деятельности в любых условиях соревновательной (тренировочной) обстановки;

4) устойчивостью и надежностью – способностью личного состава команды не снижать слаженности и качества совместных действий под влиянием неблагоприятных факторов окружающей обстановки;

5) взаимопониманием и сплоченностью всех членов коллектива (команды), обеспечивающих единство взглядов по профессиональным вопросам и способам согласованных действий.

Профессиональное мастерство, как высший уровень развития профессиональной компетентности субъекта (отдельного спортсмена или команды), не простая сумма составляющих его компонентов, а его сплав.

Процесс становления коллективного профессионального мастерства имеет свои особенности. Главная из них заключена в переходе от индивидуальной подготовки спортсменов к согласованной и слаженной работе в составе команды.

В процессе формированияпрофессионального мастерства коллектива выделяются три этапа:

I этап – организация первичного слаживаниякоманды – на нем происходит расстановка спортсменов по штатным должностям, с учетом их специализации, распределение обязанностей, обеспечение всех необходимыми знаниями по предстоящим совместным действиям, первичная практическая отработка как частных, так и общих вопросов;

II этап – тренировочный – предназначен для достижения большей согласованности, четкости, скорости, качества совместных действий. На данном этапе происходит непосредственное слаживаниекоманды и возникновения в ней коллектива;

III этап – развития мастерства совместных действий – предусматривает проведение тренировок коллектива (команды) в обстановке, в которой возникают реальные неожиданности, новые условия и факторы, трудности. Регулярные занятия по программе третьего этапа с постоянно изменяющимися и усложняющимися условиями обеспечивают постоянное стремление к достижению высокого коллективного профессионального мастерства.

Коллективное профессиональное мастерство базируется на особом взаимопонимании, взаимном доверии, навыках взаимодействия. На их формировании руководителю команды требуется постоянно сосредоточивать свое внимание, ибо при возникновении конфликтов в коллективе резко снижается эффективность совместной деятельности.

Руководителю команды для решения задачи по формированию профессионального мастерства членов коллектива (команды) необходимо использовать возможности всего уклада профессиональной деятельности. Для этого следует правильно и творчески организовать процесс обучения и воспитания членов коллектива (команды), максимально используя современные достижения дидактики. При этом целью обучения становится не простое усвоение «основ наук», а целенаправленное формирование профессиональной компетентности и мастерства членов коллектива (команды) как интегративного качества, необходимого для успешного решения задач профессиональной деятельности.

В заключение отметим, что для формирования компетентности важное значение имеет организация двух аспектов:

1) мотивационный аспект – это объективно необходимый компонент, который характеризуется отношением обучающегося и обучающего к предмету обучения и сопровождает весь процесс формирования профессиональной компетентности. От него зависит степень активности каждого члена коллектива (команды), их стремление к повышению уровня профессиональной компетентности. Здесь решаются две взаимосвязанные задачи по формированию у спортсменов понимания необходимости и принятия целей профессиональной деятельности, овладения конкретной специальностью, профильной или необходимой команде;

2) технологический аспект состоит в создании ситуаций, связанных с различными сторонами профессиональной деятельности, и предоставлении возможности обучающимся решать их всеми доступными способами. Его реализация обеспечивается за счет использования современных технологий, методов, приемов и средств обучения и воспитания.

Для эффективного формирования профессиональной компетентности Руководителю команды как педагогу и воспитателю следует соблюдать ряд психолого-педагогических условий:

- реальное обеспечение единства теории и практики, для чего осуществляется одновременность формирования необходимого действия и соответствующих знаний о нем – способах, путях и методах овладения им;
- практическое формирование всех компонентов профессионального мастерства через действие и с помощью действия, поскольку компоненты профессиональной компетентности формируются через организацию опыта и участие в практических действиях по решению конкретных практических ситуаций;
- максимальное обеспечение самостоятельности, инициативы и творческого характера действий обучающихся в процессе первоначального овладения профессией;
- прохождение формируемого действия через все формы, объективно необходимые и психологически целесообразные для успешного овладения профессиональным мастерством;
- управляемое и контролируемое сокращение формируемого действия в процессе обучения и повышения профессионального мастерства;
- укрепление сплоченности членов коллектива (команды);
- развитие у каждого члена коллектива (команды) профессиональной направленности и стремления к профессиональному самосовершенствованию;
- ликвидация шаблонов, механического заучивания и стимулирование инициативы и творчества;
- укрепление эмоционально-волевой устойчивости членов коллектива (команды);

- выполнение задач профессиональной подготовки в условиях тренировок, максимально приближенных к соревновательной практике.

Перечень примерныхэкзаменационных вопросовпо учебной дисциплине «Педагогика»

Раскройте объект педагогической науки.
Раскройте предмет педагогической науки.
Раскройте функции педагогической науки.
Раскройте законы педагогической науки.
Расскажите об истории становления и развития педагогической науки.
Перечислите ведущие педагогические идеи и раскройте одну из них.
Перечислите основные отрасли педагогики.
Представьте педагогику физической культуры и спорта как новую отрасль педагогики.
Расскажите о целостном педагогическом процессе.
Раскройте компоненты структуры педагогического процесса.
Раскройте этапы структуры педагогического процесса.
Перечислите основные характеристики педагогического процесса.
Раскройте содержание образования, как общественного явления.
Перечислите требования построения системы образования.
Перечислите принципы построения системы образования.
Раскройте структуру системы образования в Российской Федерации.
Раскройте особенности организации процесса обучения.
Раскройте о феномене мотивации в процессе обучения.
Раскройте содержание понятия «форма обучения».
Раскройте содержание понятия «метод обучения».
Раскройте содержание понятия «прием обучения».
Раскройте содержание понятия «средства обучения».
Перечислите формы обучения и раскройте содержание одной из них.
Перечислите методы обучения и раскройте содержание одного из них.
Перечислите средства обучения.
Раскройте логику определения задач обучения.

Раскройте понятие «цель обучения».
Раскройте понятие «целеполагание».
Раскройте понятие «задачи обучения».
Перечислите функции контроля.
Перечислите виды контроля.
Перечислите формы контроля.
Перечислите методы педагогической проверки.
Раскройте сущность воспитания.
Раскройте особенности воспитания.
Раскройте структуру процесса воспитания.
Дайте характеристику процесса воспитания.
Перечислите закономерности процесса воспитания.
Перечислите принципы процесса воспитания.
Перечислите компоненты культура личности.
Перечислите нравственные нормы в процессе воспитания.
Перечислите этические нормы в процессе воспитания.
Раскройте составляющие профессиональной педагогической этики.
Раскройте сущность методов воспитания.
Перечислите методы воспитания и дайте характеристику одному из них.
Перечислите условия оптимального выбора методов воспитания.
Перечислите формы воспитания.
Перечислите средства воспитания и дайте характеристику одному из них.
Раскройте этапы развития коллектива.
Перечислите уровни развития коллектива.
Перечислите педагогические возможности управления коллективом.
Перечислите формы взаимодействия педагога с социальными институтами.
Перечислите методы взаимодействия педагога с социальными институтами.