

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ
«ПЕДАГОГИКА»

*Преподаватель специальных дисциплин
Щедрин Дмитрий Сергеевич*

Саратов 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ГЛАВА 1. ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	
1.1 Педагогика как наука. Предмет, объект, задачи и категории педагогики.	3
1.2 Современные проблемы образования	7
1.3 Педагогическое исследование. Методы исследования в педагогике	10
1.4 Парадигмы в педагогике	13
1.5 Особенности содержания и организации педагогического процесса в разных образовательных учреждениях и на различных ступенях образования	17
1.6 Педагогический процесс	21
1.7 Принципы индивидуализации и дифференциации в воспитании и обучении	24
ГЛАВА 2. ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ	
2.1 Воспитательное воздействие физической культуры и спорта	31
2.2 Принципы воспитания и требования, предъявляемые к ним	32
2.3 Формы, методы и средства воспитания, их педагогические возможности и условия применения	37
2.4 Общение и воспитание	46
2.5 Воспитание в семье	48
ГЛАВА 3. ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ (ДИДАКТИКА)	
3.1 Основные понятия дидактики	53
3.2 Дидактические принципы	57
3.3 Психолого-педагогические условия развития мотивации и способностей в процессе обучения	63
3.4 Формы организации обучения	70
3.5 Методы обучения	73
3.6 Приемы и техники управления учащимися на уроке	77
3.7 Концепции обучения и их психологические основания	84
ГЛАВА 4. ПЕДАГОГ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	
4.1 Структура и направления педагогической деятельности	90
4.2 Личность педагога	95
4.3 Структура педагогических способностей и педагогического мастерства	103
4.4 Методы педагогического воздействия на личность учащегося	108
4.5 Совершенствование педагогической деятельности	119
4.6 Организация групповой деятельности	123
4.7 Управление межличностными отношениями в коллективах	128
4.8 Педагогическое взаимодействие	134
4.9 Приемы привлечения учащихся к целеполаганию, организации и анализу процесса и результатов обучения	139
4.10 Контроль и оценка в педагогической деятельности	145
4.11 Психология педагогической оценки	151
ГЛАВА 5. ОСНОВЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ	
5.1 Нарушения в развитии человека (ребенка). Понятие нормы и отклонения.	156
5.2 Принципы и методы специального образования	160
5.3 Работа с одаренными детьми	166
5.4 Особенности работы с детьми с девиантным поведением	169
ПРИЛОЖЕНИЯ	173

ГЛАВА 1. ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

1.1 Педагогика как наука. Предмет, объект, задачи и категории педагогики.

ПЕДАГОГИКА - отрасль науки, раскрывающая сущность, закономерности образования, роль образовательных процессов в развитии личности, разрабатывающая практические пути и способы повышения их результативности.

Термин «педагогика» ведет свое происхождение из Древней Греции, и определяется это понятие как наука о воспитании. Тогда педагогом был раб, который обязан был присматривать за детьми господина, сопровождать их в школу. Дословно педагог, а тогда пейдагогос (пейда – ребенок, гогос – вести) и обозначал «детоводитель». И только намного позже педагогами стали называть людей, которые обучали детей, а также занимались их непосредственным воспитанием.

Развиваясь как наука о воспитании детей (отсюда название), педагогика в процессе эволюции систем образования расширяла свою сферу и стала охватывать соответствующую проблематику, связанную не только с детством и юностью, но и с другими возрастными периодами жизни человека, а также с самыми разнообразными формами организации учебной, воспитательной и образовательной деятельности. При определении предмета педагогики часто встречается понимание, согласно которому наиболее широкой и ведущей ее категорией выступает воспитание. Сторонники этого понимания рассматривают воспитание в широком смысле слова, как передачу накопленного опыта от старшего поколения к младшему. При этом в опыт включается все созданное в процессе исторического развития (знания, навыки, нравственные, этические, правовые нормы).

В конце 20 в именно образование выдвинулось как ведущая категория для характеристики предмета педагогики. *Образование* целостно охватывает процессы целенаправленного формирования личностных качеств человека в соответствии со сложившимися в обществе идеалами, традициями и нормами. **К таким процессам относятся воспитание, обучение и развитие.** При этом понятие «формирование» не означает, что человек превращается лишь в объект посторонних воздействий, поскольку формирует он себя и сам, в частности, в процессе самообразования, самовоспитания, саморазвития.

Итак, **предметом педагогики выступает образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организованный в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях).** При этом нужно отметить, что хотя в центре внимания педагогики оказывается процесс, который разворачивается в организованных условиях, педагогика для полноты понимания изучает его в сочетании со стихийными факторами развития.

Категории педагогики. К категориям любой науки относятся наиболее емкие, а также общие понятия, отражающие сущность данной науки. В каждой науке категории имеют ведущую роль, они сплетают все научные знания и как бы выстраивают их в одно целое. Так и для педагогики существуют свои категории: образование, воспитание, обучение, развитие.

Воспитание – это целенаправленное формирование личности на основе формирования следующих понятий и качеств: определенное отношение к предметам, явлениям окружающего мира; мировоззрение; поведение как проявление отношений и сложившегося мировоззрения. Существуют различные виды воспитания: умственное, нравственное, физическое, трудовое, эстетическое и т. д. Педагогика же как наука исследует сущность самого воспитания, его закономерности, тенденции, перспективы развития, технологию воспитания, содержание, формы, методы, принципы. Воспитание непосредственно связано с развитием.

Развитие – это последовательный процесс внутреннего совершенствования физических и духовных сил человека. Можно выделить несколько видов развития: физическое, психическое, духовное и социальное. В понятии развития, тем не менее, остается некоторая двоякость, поскольку критерии совершенства варьируются в зависимости от изменений, происходящих в обществе, и сильно зависят от требований, предъявляемых обществом человеку.

Важнейшая функция воспитания – это передача новому поколению накопленного человечеством опыта. А вот передается он с помощью образования. **Образование из всех известных категорий**

является самым многосмысловым. Оно может означать цель, средство, деятельность, результат, тенденцию и т. д.

Образование – это процесс и результат усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков, отношений.

Специально организованная образовательная система – это учебно-воспитательные заведения, учреждения повышения квалификации и переподготовки кадров. В ней осуществляется передача и прием опыта поколений согласно целям, программам, структурам с помощью специально подготовленных педагогов. Все образовательные учреждения в государстве объединены в единую систему образования, посредством чего идет управление развитием человека и осуществляется освоение и воспроизводство опыта, накопленного прошлыми поколениями.

Существует общее и специальное образование. Общее образование дает фундамент знаний, умений и навыков для получения специального образования. И общее, и специальное образование может быть начальным, средним и высшим. Современное понимание образования определяется как включающее в себя:

-Воспитание;

-Обучение.

Обучение – специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учеников и учителей, благодаря которому обучаемый усваивает определенные знания, совершенствует умения, приобретает разнообразные навыки. В результате обучения у человека формируются определенное мировоззрение и мышление, развиваются способности и раскрывается его потенциал. Основными результатами обучения считаются: 1) знания; 2) умения; 3) навыки.

Знания отражают объективную действительность в форме фактов, представлений, понятий и законов науки.

Благодаря умениям человек может сознательно и целенаправленно воплощать теоретические знания в практическую деятельность, опираясь при этом на жизненный опыт и приобретенные навыки.

Навыки являются компонентами практической деятельности. Они проявляются при выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства благодаря многократным упражнениям.

Отрасли педагогики. В настоящее время понятием «педагогика» обозначается целая система педагогических наук. Различают несколько отраслей педагогики в зависимости от задач и направленности данной науки. Систематизация педагогического знания возможна по различным основаниям.

1. Выделяются разделы педагогики по отдельным аспектам педагогического исследования и педагогического процесса.

Методология педагогики изучает методы, методику и технику педагогического исследования.

История педагогики изучает этапы, тенденции развития педагогических теорий и идей, а также систем образования.

Сравнительная педагогика занимается изучением, анализом и обобщением опыта образования и развития педагогической науки в различных странах.

Наиболее общие, не зависящие от возраста и иных особенностей обучаемых и воспитанников, законы и закономерности определяет **общая педагогика**. **Теория воспитания** изучает специально организуемый процесс воспитания в целом и по направлениям воспитательной работы. **Дидактика** исследует закономерности образования и обучения, главным образом преподавания и освоения знаний, формирования умений и навыков. Специфика преподавания отдельных дисциплин изучается в рамках **методик преподавания** (частных методик, которые содержат специфические закономерности обучения конкретным дисциплинам, например математике, информатике, литературе и т. д.).

2. Другое основание деления педагогики — уровни (ступени) системы образования.

Здесь выделяются **ясельная педагогика, дошкольная педагогика, педагогика школы, педагогика профессионально-технического образования, производственная педагогика, педагогика среднего специального образования, педагогика высшей школы, педагогика «третьего возраста»**. Каждая из них изучает развитие, обучение и воспитание, но в разных образовательных учреждениях и на разных этапах возрастного развития. Так, педагогика «третьего» возраста разрабатывает систему образования, развития людей пенсионного возраста. Иногда все эти отрасли объединяют в **возрастную педагогику**, которая изучает особенности развития личности на разных возрастных этапах.

Несколько специфичной можно считать **социальную педагогику**, которая содержит теоретические и прикладные разработки в области внешкольного образования и воспитания детей и взрослых.

При этом перечисленные отрасли могут разделяться на другие. Так, **профессиональная педагогика** может получать более дробное членение соответственно самим профессиям (военная педагогика, инженерная педагогика и т. п.).

3. Третья группа отраслей педагогики включает в себя науки о воспитании и обучении лиц с определенными отклонениями в физическом или личностном развитии.

Среди этих отраслей — дефектология и её составляющие, в современной России именуемые в совокупности **коррекционной педагогикой**. Это направление теории и методики педагогической работы охватывает **олигофренопедагогику** (воспитание детей с отклонениями в умственном развитии), **сурдопедагогику** (воспитание глухих и слабослышащих), **тифлопедагогику** (воспитание слепых и слабовидящих), **логопедию** (преодоление нарушений речи).

Исправительно-трудовая (пенитенциарная) педагогика занимается проблемами перевоспитания осуждённых правонарушителей, отбывающих наказание в пенитенциарных учреждениях.

Лечебная педагогика развивается на границе с медициной. Основным ее предметом является система образовательно-воспитательной деятельности педагогов с больными и имеющими слабое здоровье учениками.

Встречаются попытки выделить в специальные разделы педагогики проблемы воспитания детей, имеющих и иные специфические потребности [напр., педагогика сиротства, педагогика детских и юношеских (молодёжных) организаций и т. п.]

Педагогика в системе наук. Ни одна наука не может существовать в вакууме. Исследование многих педагогических проблем требует данных других наук о человеке, что в общем виде дает наиболее полную картину изучаемого.

Педагогика как социальная наука естественно входит в систему гуманитарного знания, поскольку непосредственно обращена к человеку. Но столь же верно утверждать, что педагогика является частью обществознания, поскольку изучает человека в обществе и группах сверстников, а также человека в общении с людьми, прежде всего специально занимающимися воспитанием (родители, воспитатели, учителя, преподаватели и т. д.) В более широком плане к предмету педагогики относится и процесс социализации, который рассматривается также социологией и психологией.

Непосредственно связана педагогика с **психологией** и ее отраслями (особенно — с педагогической психологией). Однако если психология изучает психические процессы, строго говоря, безотносительно к использованию соответствующих данных в процессах воспитания и обучения, то педагогику интересует именно и прежде всего инструментальная сторона. Например, общие закономерности внимания и его развития изучаются психологией; целенаправленное развитие внимания в целях обучения и воспитания относится к сфере педагогики. Несомненна связь педагогики и с возрастной психологией, изучающей возрастные особенности личности и особенности познавательных процессов на каждом возрастном этапе.

Непосредственное отношение к педагогике имеет **философия**. Во-первых, эпистемология (теория познания) составляет наиб. общую методологическую основу педагогического исследования. При этом различные философские направления в существенной мере по-разному «видят» процесс познания вообще и соответственно процесс научного исследования. Это определяет как приоритеты исследования, так и его методику. Во-вторых, такие традиционно философские человековедческие вопросы, как отношение материи и духа, цель и смысл жизни человека определяют и в общей постановке, и (частично) в практическом решении собственно педагогические вопросы (цели образования, его содержание и др.). Современная педагогика испытывает заметное влияние философии образования, социологии образования, а также этнологии.

Социология, занимающаяся изучением общества как сложной целостной системы, дает педагогике большой фактический материал для разработки рациональной организации процесса обучения и воспитания. Совсем недавно сформировалась новая наука — педагогическая социология, которая занимается переводом общих данных и результатов социологических исследований в конкретные задачи воспитания.

Значение для педагогики имеет и **этика**. Выводя нормы нравственности из жизненной практики и различных философских систем, формулируя их в виде моральных норм, этика, однако, не занимается

вопросом о том, как индивид или общество присваивает эти нормы и соответствующие образцы поведения. Этим занимается педагогика, выстраивая направления воспитания и разрабатывая его методы.

Педагогика устанавливает свои формы связи и с некоторыми науками, изучающими человека как биологическое существо (**анатомия, физиология, гигиена**). Школьная гигиена, например, изучает и определяет санитарно-гигиенические условия жизни учащихся, которые необходимо учитывать при организации учебного процесса. И, с другой стороны, чтобы понять механизмы управления физическим и психическим развитием обучаемого, необходимо знать закономерности жизнедеятельности организма в целом, отдельных его частей, функциональных систем. Например, знание закономерностей развития высшей нервной деятельности помогает педагогической науке подбирать правильно развивающие, обучающие технологии, а также инструменты для достижения оптимального результата развития личности.

Логика во многом определяет структуру содержания образования и порядок изложения материала в процессе обучения, а также способы развития мышления в рамках образовательного процесса. Связи педагогики с различными разделами математики и кибернетики (теория вероятности, математическая статистика, теория автоматов) важны для решения на современном уровне педагогических проблем с использованием аппарата этих наук. **Кибернетика** открывает для педагогики новые возможности для исследования процессов воспитания и обучения. Используя данные, полученные с помощью кибернетики, педагогическая наука разрабатывает закономерности, способы и механизмы управления учебным процессом. При этом, однако, надо иметь в виду, что кибернетика изучает процессы управления безотносительно к качественной природе самоуправляемых систем; воспитание же представляет собой систему, обладающую глубокой качественной спецификой и своими специфическими закономерностями.

Подводя итог межпредметным связям, необходимо отметить, что в педагогических исследованиях очень активно используются не только перечисленные науки, но и много других дисциплин: юриспруденция, экономика, информатика, статистика, экология, этнография, этнология, история, технические науки. Каждая из перечисленных наук помогает гармоничному, быстрому развитию педагогической науки как в целом, так и в отдельных ее направлениях.

Задачи педагогики. Задачи педагогики принято делить на два типа: постоянные и временные .
Постоянные задачи

1. Задача вскрытия закономерностей в областях воспитания, обучения, образования и управления образовательными и воспитательными системами. Закономерности в педагогике – это связь между преднамеренно созданными и объективно существующими условиями и достигнутыми результатами, где результатами являются воспитанность и обученность.
2. Изучение и обобщение практики, опыта педагогической деятельности. Профессиональная педагогическая деятельность – это всегда творческий процесс. Однако существуют определенные рациональные средства эффективного влияния на учащихся и воспитанников. Для этого требуется систематизация, теоретическое обоснование и научная интерпретация «творчества учителей».
3. Задача разработки новых методов, средств, форм, систем обучения, воспитания.
4. Задача прогнозирования обучения на ближайшее и отдаленное будущее. Прогнозирование выполняет функцию управления развитием педагогики как теоретической и практической науки.
5. Задача внедрения результатов исследований в практику.

Временные задачи

Их возникновение диктуется потребностями практики и самой науки педагогики. К временным задачам можно отнести такие как:

- 1) создание библиотек электронных учебников;
- 2) разработка стандартов педагогического профессионализма;
- 3) выявление типичных стрессов в работе учителя;
- 4) создание дидактических основ обучения «трудных» детей;
- 5) разработка тестов уровней педагогического мастерства;
- 6) анализ типовых конфликтов в отношениях учитель – ученик итп.

1.2 Современные проблемы образования

И зарубежные, и отечественные ученые отмечают, что система образования не удовлетворяет современным требованиям и вследствие этого находится в состоянии кризиса. Однако кризис отечественного образования, о котором можно много говорится в последнее время, не является процессом свойственным только отечественной системе образования.

Теоретическое осознание кризиса системы образования началось в конце 60-х – начале 70-х годов XX века, после выхода в свет книги английского ученого Ф. Кумбса. «Кризис образования в современном мире». Автор констатировал наличие мирового кризиса образования, обозначив это состояние как «изменение», «приспособление», «разрыв». Ф. Кумбс самую суть мирового кризиса образования видел в разрыве между сложившимися системами образования и быстро меняющимися условиями жизни общества. Мировой кризис образования, помимо девальвации традиционных социальных ценностей и поисков нового мировоззрения, характеризуется все более возрастающим различием в уровне и качестве образования между богатыми и бедными странами, а также внутри стран между социальными слоями.

Ф. Кумбс выделяет четыре специфические причины возникновения данного разрыва, а именно

1) неспособность существующих школ и университетов удовлетворить в необходимых масштабах резко возросшую потребность народных масс в образовании;

2) острый недостаток средств;

3) инертность общества, обременяемого установившимися традициями, религиозными обычаями, соображениями престижа и материальными стимулами, мешает рациональному использованию образования и образованных кадров в интересах национального развития;

4) Быстрый рост, информационная революция еще более обострила проблемы образования.

Сегодня на первый план вышли умение работать с информацией (добывать, обрабатывать, использовать), а также способность реагировать и эффективно использовать стремительно возникающие и развивающиеся инновации. При этом традиционная система образования, основанная на принципах просвещения, направленная на трансляцию знаний, сохранение и воспроизводство духовного опыта, социализацию личности, определяемая состоянием общества и отвечающая «социальному заказу», становится неэффективной в условиях возрастающей информационной динамики, глобализации и модернизации общества.

Интересно, что о *кризисе в отечественной системе образования* начали говорить в 90-е гг. В постсоветский период в сфере образования происходят существенные перемены. Наиболее заметные из них – переход к вариативной системе образования, диверсификация образовательных учреждений, появление рынка учебной литературы, легитимизация рынка образовательных услуг, информатизация системы образования, рост числа высших учебных заведений (прежде всего за счет формирования сети негосударственных образовательных учреждений), сокращение объемов бюджетного финансирования государственных учебных заведений при одновременном расширении масштабов теневой экономики в сфере образования.

ПРИМЕЧАНИЕ: В ряде случаев перестроечные процессы того периода приводили к нерациональному отказу от «всего советского». Вместе с тем, некоторые западные страны взяли очень многое именно из советской системы образования. Здесь был бы разумен более умеренный подход. Очевидно, «разрыв» в системе образования существует уже давно и вместо ожидаемого перелома в его течении и наступления устойчивого благополучного состояния все более приобретает хронический характер. Возможно, сама по себе продолжительность кризиса, начавшегося, согласно Ф.Кумбсу, с конца сороковых годов XX века и длящегося по сей день без видимых улучшений, позволяет сказать, что то, что принято называть кризисом образования, в действительности является новым состоянием образования, то есть не переходным процессом, а именно – новым устойчивым состоянием.

Если говорить о сферах среднего профессионального и высшего образования, то можно отметить следующие проблемы, которые имеют место быть:

1. Нарушение преемственности между средним и высшим звеном системы образования. Введение новых правил приема абитуриентов только по результатам ЕГЭ фактически отстранило преподавателей вузов от процесса набора молодых людей для дальнейшего обучения. По данным ряда социологических исследований трети родителей и вузовских преподавателей считают уровень подготовки абитуриентов в средней школе неудовлетворительным. Вузы вынуждены организовывать специальные курсы для дополнительной подготовки абитуриентов к обучению в вузе, учить их не только основам профильных

дисциплин, но и развивать навыки критического мышления, самообучения, работы с информацией. Совершенно понятно, что единая система экзаменов, основанная на независимой проверке, выравнивает возможности выпускников с точки зрения поступления в престижные вузы. Однако на том уровне реализации, на котором находится сейчас эта система, ее оставлять нельзя.

2. Снижение качества образования. Слабое внедрение новых образовательных технологий в образовательный процесс. Основной формой занятий остаются лекции, аудиторная нагрузка раздута, набор элективных курсов минимален или полностью отсутствует. Наша система вузовского образования, по большей мере, ориентируется на запоминание и усвоение огромного количества готовых материалов и решений. Европейская и американская системы – на обучение самостоятельному поиску необходимой информации, ее обобщение и анализ, и, наконец, на поиск собственных решений. Сегодня продолжают действовать формы и методы обучения середины прошлого века. В результате все чаще слышатся жалобы выпускников вузов о том, что у них недостаточно навыков практической работы.

3. Слабое использование современных технологий. И дело не только в недостаточном развитии механизмов использования возможностей электронных библиотек, но и в слабом использовании on-line технологий обучения.

4. Недостаточное финансирование системы образования. По оценке некоторых специалистов сегодня в России на образование приходится 2,9% ВВП, тогда как в развитых странах – 4-5%. В пересчете на абсолютные цифры это означает, что по западным стандартам российское образование ежегодно недополучает примерно 250 млрд. рублей, или около 8,5 млрд. долларов. Однако сама по себе финансовая поддержка образования не приведет к резкому повышению его качества.

5. Преподавательские кадры. Здесь можно выделить целый комплекс проблем. **Во-первых**, старение педагогического состава. Все реже выпускники и кандидаты наук после защиты дипломов остаются работать в учебных заведениях. **Во-вторых**, неразвитость системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Отсутствует организованная, систематическая кадровая работа по направлению преподавателей в учебные центры повышения квалификации. **В-третьих**, крайне низкий уровень оплаты труда профессорско-преподавательского состава. В связи с этим возникает необходимость поиска дополнительных источников заработка, что негативно сказывается и на возможности ведения научно-исследовательской деятельности, и на качестве преподавательской работы.

6. Изменение жизненных ориентаций и отношения к ценности высшего образования современных студентов. Все меньшее количество обучающихся ориентированы на реальную учебу. Нет ни времени, ни желания. Многие студенты работают, некоторые вынуждены, некоторые – для накопления опыта профессиональной деятельности. Так или иначе, происходит девальвация значения образования.

7. Проблема соответствия номенклатуры дипломов и требований рынка труда. Сегодня все чаще поднимается вопрос о том, что высшее образование готовит специалистов не по тем специальностям, которые действительно требуются российской экономике. Очевидно, что само представление о специализации устарело. Постоянно появляются новые специальности. По оценкам специалистов содержание востребованных специальностей меняется каждые 5 лет. Система образования просто не в состоянии вовремя реагировать на эти изменения. Как результат выпускник выходит из стен вуза с устаревшими знаниями и вынужден обучаться уже в процессе трудовой деятельности. Кроме того, как показывает выборочный анализ статистики карьер, успех в той или иной сфере деятельности практически не зависит от специальности, обозначенной в вузовском дипломе.

8. Проблема взаимодействия со своими выпускниками и сферой их трудовой деятельности. К сожалению, многие российские вузы не стремятся устанавливать прочные деловые связи со своими выпускниками, которые могут быть ценным источником информации о реальных процессах и тенденциях, происходящих в профильной отрасли экономики. Работодатель и выпускник практически не привлекаются к разработке и реализации программ совершенствования качества подготовки специалистов.

И это далеко не все проблемы современной системы российского высшего образования. Сегодня крайне необходимо формирование новой парадигмы образования, предполагающей ориентацию на развитие личности, ее творческих способностей, введение гибких и проектных форм обучения, увеличение доли в объеме часов на индивидуальные формы подготовки, обеспечение индивидуальных траекторий обучения студентов. Предлагаемую методологию можно назвать гуманистической, т.к. в центре ее оказывается человек, его духовное развитие, система ценностей.

Главными направлениями реформы российского образования должны стать поворот к человеку, обращение к его духовности, формирование у него определенных нравственных и волевых качеств. При этом российская программа развития образования должна гарантировать:

единство образовательного пространства;

приоритет прав и свобод личности;

восстановление первичных духовно-нравственных идеалов.

Современная система образования должна быть более гибкой, динамичной и обеспечивать быструю адаптацию к изменяющимся социально-экономическим условиям. Необходимо опережающее развитие образования по отношению к обществу. Однако при всей очевидности необходимости реформирования образования к нему надо подходить весьма осторожно. Результаты образовательной политики, внедрения инноваций часто сказываются только через 10-15 лет. Порой они непредсказуемы, и при отсутствии грамотного планирования и постоянного контроля могут повлечь системные проблемы.

Для размышления:

Взглядов на проблему образования достаточно много. Однако попробуйте взглянуть на проблему шире и начать с главного. Задайтесь вопросами – как оно (образование) возникло и для чего? Как строилось на других исторических этапах и почему именно так?

Как проявляются те проблемы, о которых идет речь, когда говорят о проблеме образования?

Используйте метод пяти почему. На каждый свой ответ сами задавайте себе вопрос «А почему?».

Когда Вы ищете главную причину, всегда задавайте вопрос – что будет если эта проблема будет устранена? А почему?:)

Последние реформы образования в России предполагает следующие шаги:

- Введение единого госэкзамена.
- Введение и развитие многоуровневого высшего образования, в соответствии с Болонским процессом. В рамках данного направления высшее профессиональное образование разделяется на два цикла — бакалавриат и магистратура. Бакалавриат призван удовлетворять массовый спрос на высшее образование, магистратура — способствовать формированию профессиональной элиты и научно-образовательных кадров высшего уровня. Многоуровневая система высшего образования более всего отвечает потребностям рыночной экономики, в которой рынок труда предъявляет особые требования к гибкости и мобильности рабочей силы. В то же время, введение двухуровневой системы не отменяет классических традиций российской (советской) высшей школы. По ряду специальностей будет сохранена многоуровневая подготовка, ведущая к присвоению степени «дипломированный специалист».
- Сокращение учительского и преподавательского состава.
- 1 января 2011 года Госдума РФ приняла закон, который вводит элементы платного образования в средних школах. Как отмечается, «документ предоставляет таким учреждениям право заниматься деятельностью, приносящей доход, которым они смогут распоряжаться самостоятельно».
- Сокращение числа вузов. Осенью 2012 года Минобрнауки провело оценку 502 российских госвузов (учитывался средний балл ЕГЭ у первокурсников, уровень инфраструктуры и т. д.). В итоге 136 учебных заведений были признаны неэффективными, самым проблемным из них пообещали «реорганизацию» — закрытие с присоединением к другому вузу.

Предлагаемые меры имеют как свои плюсы, так и минусы. Например, переход на рыночные отношения во многом может способствовать естественному отбору, при котором будет выживать наиболее приспособленный. Однако насколько он будет «лучший» сказать сейчас сложно. Единый госэкзамен позволяет снизить уровень коррупции и сделать систему в некоторой степени более объективной, однако излишняя стандартизированность процедур начинает влиять на сам процесс обучения в школе, когда акцент делается на вопросах с однозначными ответами. К сожалению, в вопросах модернизации образования часто приходится действовать методом проб и ошибок и одна из основных причин этого - чрезмерная отдаленность и неоднозначность итогового эффекта.

1.3 Педагогическое исследование. Методы исследования в педагогике

Получение новых знаний о закономерностях, структуре обучения и воспитания, методике организации учебно-воспитательной работы, её содержании, принципах, методах и организационных формах осуществляется через исследования. Научное исследование отличается от стихийно-эмпирического средствами познания, характером целеполагания, требованиями к точности понятийного аппарата. Главное отличие научного исследования от спекулятивных рассуждений, использующих аналогичные методы, логические процедуры, понятийный аппарат, состоит в исходных предпосылках, степени проверяемости конечных результатов. В отличие от научных исследований спекулятивные рассуждения нуждаются только в подтверждении своих исходных установок, которые фактически задают направление и конечные результаты рассуждений.

В зависимости от типа связи науки и практики исследования разделяются на фундаментальные, прикладные и разработки.

Фундаментальные педагогические исследования раскрывают закономерности педагогического процесса, общетеоретические концепции науки, её методологию, направлены на углубление научных знаний и открытие новых областей науки и не преследуют прямо практических целей. Они связаны с изучением новых процессов и явлений, а также законов, управляющих этими явлениями, создают условия процесса произ-ва в прикладном подразделении науки, указывают пути научного поиска.

Прикладные педагогические исследования решают отдельные теоретические и практические задачи, связанные с методами обучения, воспитания, содержанием образования, вопросами школоведения, подготовкой учителей. Предметом прикладного исследования является получение новых знаний о способах практического приложения уже открытых законов управления обучением и воспитанием. В большинстве случаев прикладные исследования оказываются продолжением фундаментальных, но могут и предшествовать им. Они выступают промежуточным звеном, связывающим науку и практику, фундаментальные исследования и разработки, теоретические и практические рекомендации.

Исследования-разработки содержат конкретные указания по воспитанию и обучению, методам и формам организации различных видов деятельности ученика. К разработкам относятся программы, учебники, инструктивно-методические рекомендации. Разработки продолжают прикладные исследования, связывают их с практикой.

В каждом исследовании выделяются методологическая и процедурная части. Методологическая часть включает в себя определение проблемы, объекта, предмета исследования, уточнение терминологии, формулировку задач, гипотез; процедурная — составление плана исследования, описание методов и техники сбора данных, способа анализа их по гипотезам.

Чёткая, конкретная формулировка проблемы позволяет определить результаты исследования, которые станут объектом анализа. **Тема** исследования отражает часть проблемы, движение от известного к неизвестному, открывает элементы нового не только для исследователя, но и общественно новые знания, актуальные для теории и практики.

Определение проблемы и темы тесно связано с выбором объекта и предмета исследования. Под **объектом** понимаются реальные педагогические процессы, которые содержат противоречие и порождают проблемную ситуацию. **Предмет** исследования характеризует определённые стороны, свойства объекта, представляющие интерес для исследователя в связи с данной проблемой.

Цели и задачи педагогического исследования отражают его конечный результат, который достигается путём решения ряда частных задач. Процесс исследования ускоряет выдвижение **гипотез** — пробных обобщений относительно природы изучаемых явлений, процессов, фактов и возможных путей разрешения проблемы. Гипотезы выступают промежуточным звеном между теорией и исследованием и формируются как отдельные утверждения и могут быть подвергнуты проверке эмпирическим или логическим путём.

Процедурная часть исследования включает в себя составление плана, который часто зависит от гипотезы и цели. Наряду с принципиальным планом составляется рабочий план, в котором уточняются этапы исследования, их последовательность (составление программы, сбор, анализ и обработка материалов, подготовка отчётов и пр.).

После разработки программы исследования намечаются адекватные задачам **методы** и процедуры. На заключительном этапе после проведения исследования окончательно формулируются результаты исследования с учётом его цели и задач, намечаются возможные перспективы, новые вопросы, вытекающие из проведённого исследования.

Ценность каждого исследования может быть оценена через социальный эффект (повышении уровня образования, культуры, подготовки молодёжи, устранении негативных явлений в жизни общества), через экономические показатели (для этого сравниваются затраты на проведение исследования и прибыль, полученная от внедрения результатов в практику напр., экономия средств от рационального размещения сети школ, от сокращения сроков обучения итп, через теоретическую или практическую новизну, через актуальность (полезность результатов здесь-и-сейчас). При этом исследование может обладать как чисто практической значимостью так и теоретической (результат может быть не-актуален сейчас, но иметь значение для более отдаленного будущего).

Методы исследования. Слово «метод» в переводе с греческого означает «исследование, способ, путь к достижению цели». «Метод - в самом общем значении – это способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность», - сказано в философском словаре. **Методы исследования в педагогике** – это приёмы, процедуры и операции эмпирического и теоретического познания и изучения явлений действительности. Задача исследователя состоит в том, чтобы для каждого этапа исследования определить оптимальный комплекс методов и место каждого из них на каждом этапе процедуры исследования.

Метод наблюдения. Одним из наиболее распространённых методов исследования является наблюдение, представляющее собой целенаправленный и планомерный процесс сбора информации. Этапы подготовки и проведения наблюдения включают: выбор объекта; постановку целей и задач; составление плана; подготовку необходимых документов и оборудования; сбор данных; оформление и анализ результатов, теоретических и практических выводов.

Недостатками наблюдения являются трудности охвата большого количества явлений, вероятность ошибок в интерпретации событий с точки зрения мотивов и побуждений действующих лиц, недоступность наблюдению некоторых явлений и процессов (наиболее полно раскрываются внешние проявления, тогда как внутренние процессы остаются недоступны). Наблюдения также как правило не позволяют вмешиваться в изучаемый процесс, изменять ситуацию, делать точные замеры.

Тип наблюдения зависит от характера объекта и поставленных задач. Обычно выделяют:

- Полевые наблюдения (в естественных условиях) и лабораторные;
- Формализованные (проводятся по жёсткой программе) и неформализованные;
- Включённые и участвующие (в зависимости от участия наблюдателя в событиях и процессах).
- По частоте применения выделяют: постоянные, повторные, однократные наблюдения;
- По объёму: сплошные и выборочные; по способу получения: прямые (непосредственные), косвенные (опосредованные);

В зависимости от объекта наблюдения: внешние, объективные, самонаблюдения.

Эксперимент. Комплексным методом педагогического исследования является *эксперимент*, позволяющий получить новые знания о причинно-следственных отношениях между педагогическими факторами, условиями, процессами за счёт планомерного манипулирования одним или несколькими переменными факторами и регистрации соответствующих изменений в поведении изучаемого объекта или системы. В зависимости от целевых установок различают следующие виды экспериментов: констатирующий, созидательно-преобразующий и контрольный.

Констатирующий эксперимент проводится обычно в начале исследования и имеет своей задачей выяснение дел в школьной практике по той или иной изучаемой проблеме.

Сущность созидательно-преобразующего эксперимента заключается в разработке теоретических основ и конкретных методических мер по решению исследуемой проблемы. Создается новая психологическая ситуация, с тем чтобы преобразовать состояние дел в лучшую сторону.

Дальнейшим этапом исследования этой проблемы является проверка полученных выводов и разработанной методики в массовой школьной практике. Эта задача решается с помощью контрольного эксперимента, сущность которого заключается в применении апробированной методики в работе других школ и учителей.

Суть естественного эксперимента состоит в анализе тех или иных педагогических явлений, стремлении создавать педагогические ситуации таким образом, чтобы они не нарушали привычного хода деятельности учащихся и учителей и в этом смысле носили естественный характер.

Изучение продуктов деятельности. Одним из методов получения первичной информации на ранних стадиях педагогического исследования для предварительного знакомства с объектом является изучение литературы, документов и результатов педагогической деятельности.

Психологическое тестирование. Тестирование осуществляется по тщательно отработанным стандартизированным вопросам и задачам со шкалами их значений для выявления индивидуальных различий испытуемых. Это тесты для выявления успеваемости, тесты для выявления способностей, особенностей мышления, личности, характерологические опросники и др.

Опросные методы. Они просты в своем применении и позволяют с помощью минимальных временных затрат и несложной организации получить достаточно широкий спектр данных.

Анкетирование. Для получения информации о типичности тех или иных педагогических явлений целесообразно использовать метод анкетирования. Сведения, полученные при анкетировании, сопоставляют с данными из др. источников — анализа документов, интервью, наблюдений и пр.

Беседа. Беседа организуется с целью выявления индивидуальных особенностей личности, мотивов, позиции. В педагогическом исследовании беседа применяется на стадии подготовки массовых анкетных опросов для определения области исследования, пополнения и уточнения данных массовой статистики и как самостоятельный метод сбора психолого-педагогической информации — особенно в случае малых выборок.

Изучение опыта педагогов. Изучение и обобщение педагогического опыта учителей направлены на анализ состояния практики, выявление слабых мест, элементов нового в деятельности педагогов, эффективности и доступности рекомендаций науки. Объектом изучения может быть массовый педагогический опыт (для выявления ведущих тенденций), отрицательный опыт (обнаружение характерных недостатков и ошибок), передовой опыт.

Обобщение передового опыта начинается с его описания на основе наблюдений, бесед, опросов, изучения документов. Далее проводятся классификация наблюдаемых явлений, их истолкование, подведение под известные определения и правила. Более высокий уровень анализа предполагает установление причинно-следственных связей, механизма взаимодействия различных сторон учебного процесса, выявление внутренних закономерностей достижения успеха в обучении (воспитании). Критериями передового педагогического опыта могут быть новизна, высокая результативность и эффективность деятельности педагога, соответствие современным достижениям педагогики и методики обучения, стабильность и возможность творческого применения другими педагогами, оптимальность опыта в целостном педагогическом процессе.

Методы экспертных оценок. Метод экспертных оценок — направлен на получение от специалистов информации, её анализ и обобщение с целью подготовки и выбора рациональных решений. Суть метода состоит в проведении экспертами анализа проблемы с оценкой суждений и формальной обработкой результатов индивидуальных мнений.

Основные этапы реализации метода экспертных оценок: организация экспертизы, формулировка проблемы, цели эксперимента, установление ответственности и прав рабочей группы; подбор экспертов; проведение опроса экспертов; анализ и обработка полученных результатов.

Важнейший этап — опрос экспертов. Методы коллективной работы экспертов — совещания, дискуссии, «мозговая атака», а также комплексные методы (деловые игры, сценарии). Индивидуальные экспертные оценки могут быть получены путём анкетирования, интервью, свободной беседы. Параллельно полезно применять метод самооценки учителями тех же сторон своей деятельности. В ходе анализа полученной информации можно использовать и метод ранговых оценок, когда выявленные факторы располагаются в порядке возрастания или убывания степени их проявления.

Разновидностью метода экспертных оценок является «педагогический консилиум» (Ю. К. Бабанский), предполагающий коллективное обсуждение результатов изучения воспитанности школьников по определённой программе и по единым признакам, коллективное оценивание тех или иных сторон личности, выявление причин возможных отклонений в сформированности тех или иных черт личности и пр.

Другие методы. Вышеперечисленными методами конечно не ограничивается арсенал исследователя. Например могут использоваться методы физиологии, генетики, биологии и пр. Применение методов электрофизиологии позволяет решать прикладные задачи (отбор детей во вспомогательные учебные заведения, разграничение умственной отсталости и задержек в развитии), динамику формирования двигательных навыков, трудовых умений и т. д. Методы математической статистики являются важной составляющей исследования на этапе анализа результатов.

1.4 Парадигмы в педагогике

Парадигма (от греч. «пример, модель, образец») — совокупность основных научных установок, представлений и терминов, принимаемая и разделяемая научным сообществом и объединяющая большинство его членов.

Парадигма в философии науки — означает совокупность явных и неявных (и часто не осознаваемых) предпосылок, определяющих научные исследования и признанных на данном этапе развития науки, а также универсальный метод принятия эволюционных решений, гносеологическая модель эволюционной деятельности.

Парадигма в методологии науки — совокупность ценностей, методов, подходов, технических навыков и средств, принятых в научном сообществе в рамках устоявшейся научной традиции в определенный период времени.

Можно выделить по меньшей мере три аспекта парадигмы:

- это наиболее общая картина рационального устройства природы, мировоззрение;
- это дисциплинарная матрица, характеризующая совокупность убеждений, ценностей, технических средств и т. д., которые объединяют специалистов в данное научное сообщество;
- это общепризнанный образец, шаблон для решения проблемных задач;

Итак, **парадигма — определяет методы для решения поставленных задач. И более того – какие именно задачи ставятся также во многом определяется самой парадигмой.** Как правило, парадигма фиксируется в учебниках, трудах ученых и на многие годы определяет круг проблем и методов их решения в той или иной области науки.

Эзотерическая парадигма. Это самая древняя образовательная парадигма на нашей планете. Дословно в переводе с греческого «эзотерический» означает тайный, скрытый, предназначенный исключительно для посвященных (в религию, мистику, магию). Ее суть состоит в отношении к Истине как вечной и неизменной. Истину нельзя познать, утверждают сторонники этой парадигмы, к ней можно приобщиться в состоянии озарения. Высший смысл педагогической деятельности состоит в освобождении и развитии природных сил ученика, при этом особенно важна охранительная функция Учителя, осуществляющего нравственную, физическую, психическую подготовку и развитие сущностных сил ученика.

Педагог, живущий в эзотерическом измерении, - это, собственно Учитель, Сэнсэй, Наставник. Учение - путь, ведущий к Истине, которой нельзя научить, к ней можно лишь приобщиться. Отсюда *педагогический процесс - это не сообщение, как в научно-технократической парадигме, не общение, как в гуманитарной, но приобщение к Истине.* В эзотерической парадигме сам человек становится основным органом информационного взаимодействия с Вселенной.

Цикл поиска и подготовка ученика в этом случае - это кропотливая, «штучная работа», требующая многолетней постепенной перестройки внутренней природы человека. Предусматривается полное добровольное подчинение Наставнику. В эзотерической подготовке обязателен этап послушничества, во время которого в полном молчании ученик обязан лишь стараться понять, не задавая вопросов, беспрекословно выполнять все указания Учителя.

Эзотерическая парадигма была известна древним цивилизациям Египта, Вавилона, Индии, Америки. На ней была основана школа Пифагора. Тибетские ламы, православные святые, старцы, носители духовных традиций владели эзотерическими техниками, в большинстве своем скрытыми от непосвященных. Некоторые из ее приемов отчасти известны нам по упражнениям аутотренинга, нейролингвистическому программированию, дыхательным методикам и др.

Традиционалистско-консервативная (знаниевая) парадигма. Эта парадигма имеет в своей основе 3 постулата:

Первый постулат: в основе образования должны лежать базовые знания и соответствующие умения и способы обучения, навыки. Для достижения этого обучаемые должны владеть основополагающими *инструментами учения, т.е. чтением, письмом и математической грамотностью.*

Второй постулат: содержание образования должны составлять действительно важные и необходимые, а не второстепенные знания, т.е. в образовании надо отделить зерна от плевел. Система образования должна иметь академический характер и ориентироваться на базовые отрасли науки. Внимание школы должно быть направлено на то, что выдержало проверку временем и является основой образования.

Третий постулат: гуманистический. Большое место надо уделять этическим общечеловеческим ценностям.

Проблема целей образования, таким образом, состоит в передаче наиболее существенных элементов культуры и цивилизации. В школьных программах должна формироваться база знаний, умений и навыков, обеспечивающих функциональную грамотность и социализацию индивида.

Традиционалистско-консервативная парадигма образования имеет в своей основе идею о «сберегающей», консервативной (в положительном смысле) роли школы, цель которой заключается в сохранении и передаче молодому поколению культурного наследия, идеалов и ценностей, способствующих как индивидуальному развитию, так и сохранению социального порядка. Поэтому содержание школьных программ должно основываться на базовых, выдержавших испытание временем знаниях, умениях, навыках, обеспечивающих функциональную грамотность и социализацию ребенка.

Н.Поустмен: «школа не должна приспособливаться к информационной сфере: телевидение оказывает разрушающее воздействие. Школа должна противостоять такой информационной среде. Это возможно, если школа дает детям хорошее знание, языка, искусств, религии, истории»

Технократическая парадигма. В основе парадигмы лежит представление об истине, доказанной научно обоснованным знанием, проверенным опытом. Для учителей данного типа актуален девиз «Знание - сила», а критерием истинности знания служит только практика.

В условиях технократической парадигмы любой результат учебно-воспитательного процесса может быть оценен в системе «да - нет», «знает - не знает», «воспитан - не воспитан», «владеет - не владеет». Здесь всегда существует некий эталон, идеал, норматив, по которому сверяется уровень подготовки, образованности, воспитанности. Понимание качества человека в заданной плоскости сопряжено с оценкой его готовности или неготовности выполнить определенную социальную функцию. Представление о должном знании, поведении формируется на государственном уровне.

Ценность ребенка определяется по принципу «больше - меньше», «лучше - хуже», «сильнее - слабее», что порождает в учебных заведениях атмосферу состязательности, конкурентной борьбы. В логике технократии постоянно идет отбор для дальнейшего продвижения тех, кто на момент диагностирования, конкурса, тестирования находился «в форме».

Неравенство воспроизводится в системе «взрослый - ребенок», «учитель - ученик». Поскольку носитель эталонного знания и поведения - всегда взрослый, взаимодействие участников педагогического процесса строится по принципу информационного сообщения субъектом объекту в жанре монолога, в каких бы внешне активных формах это ни происходило.

Субъектом такого монолога может стать не только человек, но и обучающая машина. Различными могут быть и методики - от чисто репродуктивных до интерактивных, но смысл действий остается общим: *найти алгоритм, который позволит с наибольшей точностью «ввести» нормативное содержание в сознание и поведение подопечного и обеспечить наиболее полное и точное его воспроизведение.*

Однако приобретенное таким путем знание всегда обезличено, усреднено, ограничено рамками уже известного, пусть и научно обоснованного. В анализируемой парадигме фигурирует «любовь к науке и знанию». А вот любовь к ребенку оказывается лишней, ибо в соответствии с профессиональной этикой уважение и требовательность ее вполне заменяют.

Научно-технократическая парадигма изначально построена согласно логике недоверия к равенству познавательных возможностей. Отсюда и возникновение в мировой педагогической культуре разного рода испытаний, рейтинговых рядов, стандартов образования, его тупиковых форм. При этом проверка «соответствия» нормативу производится, как правило, без учета того, созданы ли условия для успешного развития ребенка, органичен ли предлагаемый стандарт, эталон для природы конкретного человека. Нормы регуляции взаимоотношений в рамках технократической логики лежат в сфере внешнего закона, в значительной степени снимая с учителя груз ответственности за позицию по отношению к оценке учащегося, а с учащегося - по отношению к качеству его знаний.

Однако не все столь однозначно негативно в данной парадигме. Дело в том, что, хотя она и построена на недоверии к возможностям индивида, именно ей мы обязаны многими продуктивными педагогическими технологиями и интересными формами работы. К ним относятся: письмо по трафарету, белл-ланкастерская система обучения, алгоритмизация и программирование, компьютерные игры, опорные конспекты и многое другое, что помогает упорядочить сложные педагогические процессы, оценить их количественно, установить обратную связь.

Несмотря на все недостатки, технократическая парадигма обеспечивает высокий уровень знаний учащихся.

Бихевиористская (рационалистическая, поведенческая) парадигма. В отличие от предыдущих, эта парадигма имеет в своей основе не знаниевую или культурную, а психологическую ориентацию - бихевиоризм. Бихевиоризм - это психологическая теория поведения, которая рассматривает его как реакцию человека на воздействие внешней среды (СТИМУЛ – РЕАКЦИЯ. Что жизнь? Реакция на стимул:).

Бихевиористы меньше описывают внутренний мир, его состояние, а больше - внешние стимулы. С этой теорией и связана рационалистическая модель школы. Сторонники такой модели любят определение школы как фабрики, для которой сырье и результат обработки - это учащиеся.

Ведущий принцип образования - регулирование внешних условий процесса и реакция на него учащихся, вырабатывающих и приобретающих поведенческий репертуар (т.е. набор способов поведения). Цель школы - сформировать у учащихся адаптивный «поведенческий репертуар», соответствующий социальным нормам, требованиям и ожиданиям западной культуры. Причем термином «поведение» обозначаются «все виды реакции, свойственных человеку, - его мысли, чувства и действия».

Образовательная программа полностью переводится на язык конкретных поведенческих терминов, язык «измеряемых единиц поведения». Если даже все сделает учитель, то на долю ученика останутся координация и контроль. Основными методами обучения являются научение, тренинг, тестовый контроль, индивидуальное обучение, корректировка. Обучение при данном подходе сводится к формированию конкретных навыков и реакций.

Отсюда, тем не менее, родилась *концепция полного усвоения знаний*. **Одно из условий - неограниченность срока обучения.**

Основные *фазы (структура) обучения*:

- планирования обучения на основе эталона в виде набора наблюдаемых действий учащихся;
- диагностическая: нужна предварительная диагностика исходного уровня знаний, умений и навыков учащихся;
- рецептурная: предусматривается программирование желаемых результатов обучения, определение условий и подбор формирующих воздействий;
- организационная: учащимся разъясняют, что они должны знать, т.е. цели обучения, и проводится практический тренинг;
- оценка результатов обучения и их сопоставление с первоначально намеченным эталоном; опять-таки проводится тестирование.

С этой концепцией связана концепция Б.Блума, суть которой - в достаточно оптимистическом подходе к учащимся. Он считает, что почти все дети не только могут успевать, но и успешно учиться.

Оптимальные способности ученика определяются в соответствующих условиях и при его собственном темпе обучения. Все это и легло в основу концепции Б.Блума, что **примерно 95% учащихся усвоят все содержание обучения при снятии временных рамок и соответствующем подходе к обучению.**

Особенности концепции полного усвоения знаний учащимися по Блуму:

- фиксация учебных результатов на высоком уровне, обязательная для всех учащихся;
- различия в учебных результатах будут замечены за пределами этого общего высокого результата;
- учитель должен проникнуться мыслью, что все его ученики способны полностью усвоить необходимый учебный материал, а его обязанность - организовать учебный процесс.

Методика состоит в следующем:

Точное определение критерия полного усвоения для всего класса, всего курса, на основе которого учитель составит перечень конкретных результатов обучения, которые надо получить. На этой основе составляют тесты.

Выделяются учебные единицы, т.е. целостные разделы учебного материала. Затем опять выявляются результаты их усвоения, составляются текущие тесты (не влияющие на итоговую оценку). Назначение этих тестов - коррекционное (для учителя).

Обучение по каждой из учебных единиц в направлении полного усвоения. Затем - снова тестирование. Оценка полноты усвоения материала по всему курсу.

Важно разъяснить каждому учащемуся значение оценки, как и цели обучения. Интенсивное развитие способностей средних и слабых учащихся - главный смысл концепции Блума.

Гуманистическая (феноменологическая) парадигма. Намного раньше технократической и бихевиористской начала складываться гуманистическая парадигма. Она ставит в центр внимания развитие ученика, его интеллектуальные потребности и межличностные отношения. Ее ядро - гуманистический подход к ученику, помощь в его личностном росте, хотя уделяется внимание и его подготовке к жизни, адаптации и т.п.

Развитие и саморазвитие, самореализация, творчество ученика, жизнетворчество, субъективность - вот что в основе этой модели образования, а не субъект-объектные отношения (как у других моделей). Здесь партнерские отношения сотрудничества.

Что это такое - развитие? Изменение качественного состояния, появление новых способностей? В образовании прежде всего должна идти речь об интеллектуальном развитии. Развитие при таком подходе это прежде всего **переход учащихся на более высокую ступень активности и самостоятельности в решении поставленных задач.**

В условиях реализации гуманистической парадигмы образования главное - нахождение каждым человеком истины, т.е. пути познания. Девиз этой парадигмы по внутреннему смыслу - «Познание - это сила!». Педагогический процесс строится по принципу диалога и богат импровизацией. Здесь не существует нормативной, однозначной истины, поэтому и результат общения, обмена духовными ценностями нельзя оценивать с позиций «да-нет».

Одна из основных ее установок - ценностно-смысловое равенство ребенка и взрослого не в смысле одинаковости или равноценности знаний и опыта, а в праве каждого познавать мир без ограничений. Отсюда знаменитое положение Я.А.Коменского «учить всех всему». Точкой отсчета в школе измерений качества педагогической деятельности становится человек.

Гуманистическая парадигма формирует отношения по типу «субъект-субъект». Учитель и учащиеся совместно вырабатывают цели деятельности, ее содержание, выбирают формы и критерии оценки, находясь в состоянии *сотрудничества, сотворчества*. Диагностические изменения состояния «объекта» педагогического влияния не служат средством отбора, селекции, образовательной дискриминации. Низкие учебные показатели не являются основанием для суждения о нормативных качествах человека, они - лишь точка отсчета для оценки перспектив и возможностей профессиональной работы.

Скорость обучения в гуманистической парадигме обуславливается индивидуальной способностью субъектов проникнуть в суть познавательной или жизненной проблемы. Для этого нужно как минимум уметь видеть и слышать другого.

В гуманистической парадигме любовь к человеку, к ребенку - атрибут профессионализма, именно поэтому так подробно многими авторами книг, ставшими ныне классическими, обсуждается вопрос «Как любить и понимать ребенка?» Любовь порождает веру в творческие способности и возможности каждого, а терпимость дарует педагогическую мудрость. Примеры этому оставили в истории И.Г.Песталоцци, Я.Корчак, К.Н.Вентцель, Л.Н.Толстой, С.Т.Шацкий, В.А.Сухомлинский.

Представители гуманистической парадигмы не отличаются единством воззрений. В ее рамках сосуществуют разнообразные модели образования. В единое направление их объединяет ценностное отношение к ребенку и детству как уникальному периоду жизни человека, признание развития ребенка главной задачей школы. Каждая образовательная система, действующая в рамках гуманистической парадигмы, ведет творческий поиск и находит собственное содержание, методы, средства обучения и воспитания. Гуманистическое направление предполагает свободу и творчество как учащихся, так и педагогов.

1.5 Особенности содержания и организации педагогического процесса в разных образовательных учреждениях и на различных ступенях образования

Основным типом института образования являются образовательные учреждения (организации), обеспечивающие содержание воспитания и обучения и (или) реализующие одну или несколько образовательных программ. По своим организационно-правовым формам образовательные учреждения могут быть государственными, муниципальными, негосударственными (частными, общественных и религиозных организаций). В России к образовательным относятся учреждения следующих типов: дошкольные; общеобразовательные (начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования); специальные (коррекционные) для детей с отклонениями в развитии; учреждения дополнительного образования; учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс; профессионального образования (начального, среднего и высшего профессионального образования).

Дошкольные образовательные учреждения (детский сад, детский ясли-сад, прогимназия, детский развивающий центр и др.) создаются в помощь семье для воспитания детей от одного года до шести лет, охраны и укрепления их физического и психического здоровья, развития индивидуальных способностей и необходимой коррекции недостатков развития. Воспитание и обучение, осуществляемые в дошкольных образовательных учреждениях, являются подготовительным этапом начального образования.

Общеобразовательные учреждения представлены преимущественно государственными общеобразовательными школами, а также элитарными учреждениями - гимназиями, лицеями. Средняя общеобразовательная школа имеет три ступени: I ступень - начальная школа (3-4 года); II ступень - основная школа (5 лет); III ступень - средняя школа (2 - 3 года). Ступени школы соответствуют трем основным этапам развития ребенка: детство, отрочество, юность.

Начальная школа призвана обеспечить становление личности ребенка, целостное развитие ее способностей, формирование у школьника умения и желания учиться. В начальной школе учащиеся приобретают необходимые умения и навыки учебной деятельности, обучаются чтению, письму, счету, овладевают элементами теоретического мышления, культурой речи и поведения, основами личной гигиены и здорового образа жизни. Учебные предметы на этой ступени школы имеют характер интегрированных курсов, которые закладывают первоначальные представления о природе, обществе, человеке и его труде. В начальной школе могут вводиться факультативные занятия по физическому, эстетическому и трудовому воспитанию, иностранным языкам и др.

Основная школа закладывает прочный фундамент общеобразовательной подготовки, необходимой выпускнику для продолжения образования, его полноценного включения в жизнь общества. Она обеспечивает развитие личности учащегося, его склонностей, способности к социальному самоопределению, глубокое усвоение основ наук и формирование научного мировоззрения.

Введение на этом этапе обучения дополнительных предметов по выбору (помимо обязательных предметов, охватывающих 75 - 80% учебного времени), факультативных курсов, системы внеклассных занятий направлено на более полное развитие склонностей и способностей учащихся. Обучение в основной школе может осуществляться по разноуровневым программам.

Основная школа является обязательной. Выпускники основной школы продолжают обучение в средней школе. Они также имеют право продолжать образование в профессиональных учебных заведениях различного типа и профиля с разными сроками обучения, в вечерних и заочных средних общеобразовательных школах.

Средняя школа обеспечивает завершение общеобразовательной подготовки учащихся на основе широкой и глубокой дифференциации обучения, создает условия для наиболее полного учета интересов учащихся, активного их включения в жизнь общества. С этой целью учебный план этой ступени включает наряду с обязательными предметами по выбору самого учащегося. Для стимулирования самообразовательной работы учащихся обязательная недельная нагрузка на третьей ступени школы существенно уменьшается по сравнению с предыдущей ступенью.

Для более глубокой дифференциации совет школы может принять решение о введении в школе одного или нескольких профилей обучения (гуманитарный, физико-математический, химико-биологический, технический, сельскохозяйственный, экономический и др.).

Вечерние и заочные школы для работающей молодежи открываются преимущественно на базе школ третьей ступени. В этих школах учащиеся могут получить интересующее их профильно-дифференцированное среднее образование или дополнить одну профильную образовательную подготовку другой.

Для обучающихся с отклонениями в развитии создаются **специальные образовательные учреждения** (классы, группы) коррекционного характера, обеспечивающие их лечение, воспитание и обучение, социальную адаптацию и интеграцию в общество. Для подростков с общественно опасным девиантным поведением, достигших одиннадцатилетнего возраста, нуждающихся в особых условиях воспитания и обучения и требующих специального педагогического подхода, создаются специальные учреждения, обеспечивающие их медико-социальную реабилитацию, образование и профессиональную подготовку.

Для граждан, содержащихся в воспитательно-трудовых и исправительно-трудовых учреждениях, администрацией этих учреждений и государственными органами управления образованием создаются условия для получения основного общего и начального профессионального образования, профессиональной подготовки, а также самообразования..

Профессиональные образовательные учреждения создаются для реализации профессиональных образовательных программ начального, среднего и высшего профессионального образования. Начальное профессиональное образование имеет целью подготовку работников квалифицированного труда по всем основным направлениям общественно полезной деятельности на базе основного общего образования. По отдельным профессиям оно может основываться на среднем (полном) общем образовании. Начальное профессиональное образование может быть получено в профессионально-технических и иных училищах.

Среднее профессиональное образование имеет целью подготовку специалистов среднего звена, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе основного общего, среднего (полного) общего или начального профессионального образования. Оно может быть получено в образовательных учреждениях среднего профессионального образования (средних специальных учебных заведениях - техникумах, училищах, колледжах) или на первой ступени образовательных учреждений высшего профессионального образования.

Высшее профессиональное образование имеет целью подготовку и переподготовку специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе среднего (полного) общего, среднего профессионального образования. Его можно получить в образовательных учреждениях высшего профессионального образования (высших учебных заведениях) - университетах, академиях, институтах, колледжах. Лица, имеющие начальное и среднее профессиональное образование соответствующего профиля, могут получать высшее профессиональное образование по сокращенной, ускоренной программе.

Послевузовское профессиональное образование предоставляет гражданам возможность повышения уровня образования, научной и педагогической квалификации на базе высшего профессионального образования. Для его получения созданы институты, аспирантуры, докторантуры, ординатуры, адъюнктуры при образовательных учреждениях высшего профессионального образования и научных учреждениях.

Дополнительные образовательные программы и услуги реализуются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства в специально создаваемых учреждениях дополнительного образования - учреждениях повышения квалификации, курсах, центрах профессиональной ориентации, музыкальных и художественных школах, школах искусств, домах детского творчества, станциях юных техников, станциях юных натуралистов и др.

Для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей вследствие их болезни, смерти, лишения родительских прав и других причин, созданы детские дома. Они решают задачи сохранения жизни и здоровья детей, их воспитания, обучения, подготовки к самостоятельной жизни и трудовой деятельности. Сеть детских домов в России включает дошкольные детские дома (для детей 3-7 лет); смешанные (для дошкольников и детей школьного возраста); детские дома для детей школьного

возраста (от 7 до 18 лет). Дети из одной семьи помещаются в один детский дом, где создаются необходимые условия для поддержания между ними родственных отношений.

Во всей системе воспитательных влияний на личность, не умаляя значения семьи, дошкольных и внешкольных образовательных учреждений, решающая роль принадлежит школе. Даже если не акцентировать внимания на том, что практически весь период взросления, в течение десяти-одиннадцати лет ребенок находится под целенаправленным влиянием квалифицированных педагогов, роль школы в становлении личности трудно переоценить. Она дает не только общеобразовательную подготовку, составляющую основу для получения профессионального образования, что важно уже само по себе, но создает благоприятные возможности для удовлетворения личностью своих интересов и потребностей, развития природных сил и творческих способностей, достижения гармонии в развитии интеллектуальной, духовной, эмоционально-волевой сфер. Школьные годы, проведенные в общении со сверстниками и квалифицированными педагогами, оказывают ничем не заменимое влияние на формирование идеалов, убеждений, ценностных ориентаций и нравственных чувств.

Специфика деятельности тренера в ДЮСШ. Тренер должен не только обучать и развивать юных спортсменов для достижения ими спортивных результатов, но и воспитывать их, формировать гармоническую личность. Исследования, однако, показывают, что большинство тренеров решают только задачу повышения спортивных достижений.

Тренеры детско-юношеской спортивной школы должны начинать с авторитарного руководства, поскольку на первых порах они имеют дело с диффузными группами, не способными к самостоятельному выполнению стоящих перед ними задач. Когда же ученики освоят и примут эту модель руководства, овладеют определенным набором умений, будут многое знать, учителю и тренеру можно перейти к более демократическому руководству (насколько это позволяют его психологические особенности личности). Он может переложить на спортсменов ответственность за принятие некоторых решений (сначала спортсмен будет решать, когда начать тренировку, если она индивидуальная, сколько времени ему следует тренироваться, на каком снаряде; затем можно предложить спортсмену составить индивидуальный план занятий и т. д.). Это способствует формированию навыков самопознания.

При работе с детьми и подростками тренеру важно учитывать возрастные особенности мотивационной сферы своих учеников: недостаточная сформированность интересов к определенному виду спорта (дети и подростки часто меняют вид спортивных занятий или стремятся заниматься несколькими видами сразу); отношение к характеру упражнений (мальчикам больше всего нравится выполнять упражнения на силу и выносливость, затем на быстроту, на последнем месте стоят упражнения на координацию; девочкам же, наоборот, больше нравятся упражнения на координацию, ловкость, затем на быстроту и меньше всего — упражнения на силу). Это связано с тем, какие качества хотят развить у себя мальчики и девочки, какая сторона спорта их привлекает. Например, для мальчиков характерны высокий уровень притязаний и преобладание ориентации на успех. У девочек более выражены познавательные и эмоциональные (получение удовольствия) мотивы и ориентация на овладение знаниями и умениями.

Подросток пытается предвосхитить свое будущее, не задумываясь о средствах его достижения. Его образы будущего ориентированы на результат, а не на процесс достижения: подросток может очень живо, в деталях, представлять себя чемпионом, купающимся в лучах славы, не задумываясь, что для этого нужно сделать. Эта мечтательность детей создает известные трудности при работе с ними, но в то же время может служить мощным стимулом проявления подростками высокой активности при занятиях спортом. Задача педагога и состоит в том, чтобы превратить созерцательную мечту ребенка в активную. Работая с молодыми спортсменами (впрочем, как и с вновь принимаемыми взрослыми командами), тренер часто берет на себя символическую роль отца, что дает положительный эффект.

Часто тренер принимает роль отца по инициативе самих спортсменов. Они готовы слушаться его вплоть до полного подчинения, но в ответ требуют отеческой заботы. На первый план выдвигаются симпатия и любовь к тренеру, авторитет же его как специалиста не играет большой роли. Знаменитый бразильский футболист Пеле, вспоминая своего первого тренера, говорил, что он был для него настоящим отцом. И это является типичным для юных спортсменов. Роль отца выгодна для тренера и команды, когда команда еще не созрела. Однако эта ситуация имеет и недостатки. Для тренера эта роль нежелательна тем, что ставит его в положение постоянной обязанности понимать и правильно относиться ко всем требованиям, предъявляемым ему спортсменами. Причем эти требования часто

предъявляются в неявной форме — через поведение и намеки. Для спортсменов эта ситуация неблагоприятна тем, что стремление найти тренера-отца является проявлением зависимости и поэтому может отрицательно повлиять на процесс созревания юного спортсмена как личности. Роль тренера-отца может быть оправдана только в качестве переходной формы отношений, от которой с течением времени в процессе созревания спортсменов тренер должен постепенно отходить, а затем и совсем отказаться.

Сложность работы с детскими и юношескими спортивными коллективами состоит и в том, что дети и подростки не умеют еще хорошо разбираться в людях, не могут дать полную оценку личности как учителя или тренера, так и товарища. У них нет обобщенности оценок человека. Тренер должен учить детей видеть в человеке не только положительное или отрицательное. Если группа ориентируется на подростка, выступающего в роли социально-психологического отрицательного лидера, нужно раскрыть его недостатки. Наоборот, чтобы ввести в групповое общение отвергаемого группой ученика, нужно подчеркнуть его достоинства. Кстати, более склонными к анализу оказываются как раз неблагополучные подростки, поэтому они могут более критически оценивать положение дел в группе и вследствие этого более болезненно воспринимать несправедливое к себе отношение.

Как уже говорилось, взаимоотношения между людьми строятся не только на деловой, но и на эмоциональной основе. Не составляют исключения и взаимоотношения тренера со спортсменами, учителя с учениками. Отношение тренера к ученикам во многом обусловлено критерием успешности выступления на соревнованиях. На этой основе во взаимоотношениях тренера с учениками могут возникать конфликтные (явные и скрытые) ситуации, связанные с разделением учеников на «любимчиков» и «нелюбимчиков».

Крайне отрицательное выражение этих отношений связано с тем, что тренер отдает явное предпочтение и уделяет особое внимание тем спортсменам, которые добиваются в данный момент наибольших спортивных успехов или наиболее перспективны в будущем. Если тренер, имея любимых и нелюбимых учеников, заботлив не только к первым, но и ко вторым, то в этом эмоциональном предпочтении одних перед другими (что, в общем-то, естественно для каждого человека) еще ничего плохого нет. Иногда это ведет даже к здоровой конкуренции между учениками, которые стремятся прилежанием и успехами заслужить внимание тренера. Однако часто, когда тренер делает ставку на ведущих спортсменов, когда он видит в них единственный способ выдвижения, когда боится потерять этих спортсменов, он начинает занимать по отношению к ним и ко всему коллективу неправильную позицию. Ведущим спортсменам все прощается, на них не распространяются ни общая для всех дисциплина, ни общие требования. Увлеченный фаворитами, тренер оставляет без внимания остальных, которые становятся ему нужными лишь для сохранения численного состава группы. В результате коллектив быстро разваливается, поскольку у большинства спортсменов появляется неприязнь как к тренеру, так и к его «любимчикам». «Нелюбимчики» теряют веру в свои силы и зачастую бросают занятия спортом. У «любимчиков» же формируются индивидуалистические черты, потребительское отношение к спорту. В конце концов тренер сталкивается с тем, что спортсмен начинает диктовать ему свои условия, при невыполнении которых он угрожает перейти к другому тренеру.

В целом можно заметить, что рост спортивных результатов учеников в большинстве случаев не связан прямо с отношением к ним тренера. Зато отношение спортсменов к тренеру связано с ростом их результатов. Таким образом, опосредованно отношения тренеров к ученикам могут влиять на спортивные достижения (через отношение спортсменов к тренировкам), на психологический климат в коллективе и т. п. Поэтому важно, чтобы тренер проявлял по возможности равное отношение к своим ученикам, несмотря на то что к одним из них он испытывает большую симпатию, к другим — меньшую. В спортивной школе тренер может, не замечая того, чаще подходить к ведущему или перспективному спортсмену и реже — к остальным. Дети это быстро замечают и делают вывод о необъективности тренера.

Не все тренеры могут работать с детьми. Однако возможно, что тренер, не имеющий способностей к этому, будет успешно работать с взрослыми спортсменами.

1.6 Педагогический процесс

Для того, чтобы человеческое общество развивалось, оно должно передавать свой социальный опыт новым поколениям. Передача социального опыта может происходить по-разному. В первобытном обществе это осуществлялось в основном через имитацию, повторение, копирование поведения взрослых. В средние века такая передача осуществлялась чаще всего через зазубривание текстов.

С определенного момента процесс передачи социального опыта выделился и стал целенаправленным. Осуществлялся он в ходе взаимодействия старшего с младшим. Это взаимодействие получило название «педагогический процесс». Сегодня это понятие признается ключевым в педагогике и является предметом ее изучения.

Педагогический процесс - это целенаправленное, специально организованное взаимодействие (цепочка взаимодействий) старшего и младшего (обучающего и обучаемого, воспитывающего и воспитываемого) направленное на передачу опыта. Иными словами, педагогический процесс – это процесс, в котором социальный опыт трансформируется в качества формируемого человека (личности).

Структура педагогического процесса. Структура – это расположение элементов в системе. Структуру системы составляют выделенные по определенному критерию **элементы**, или компоненты системы, а также **связи** между ними.

В структуре педагогического процесса можно выделить следующие взаимосвязанные элементы.

- цели обучения и воспитания (для чего учить и воспитывать);
- содержание обучения и воспитания (чему учить, что воспитывать);
- технология обучения и воспитания, методы, приемы средства (как учить, как воспитывать);
- организационные формы (в каких условиях);
- результат обучения и воспитания;
- педагог;
- учащийся.

Только зная, что и с чем связано в целостном педагогическом процессе, можно решить проблему улучшения организации, управления и качества данного процесса. Связи в педагогической системе не похожи на связи в других динамических системах. Результат процесса находится в прямой зависимости от взаимодействия педагога, применяемой технологии и ученика.

Системообразующим фактором педагогического процесса выступает его цель, понимаемая как многоуровневое явление. Цель внутренне присуща (имманентна) педагогически интерпретированному социальному опыту, присутствует в явном или неявном виде как в средствах, так и в деятельности педагогов и воспитанников. Цели соотносятся с результатами, образуя замкнутый цикл. Полнота совпадения цели с результатами служит надежным критерием эффективности педагогического процесса.

Педагогический процесс включает в себя два процесса: обучение и воспитание. Для примера можно рассмотреть учебный процесс как составляющую общего педагогического процесса:

Этапы педагогического процесса.

В развитии всех педагогических процессов можно легко обнаружить одни и те же этапы. Этапы – это не составные части, а последовательности развития процесса. Главными этапами можно назвать подготовительный, основной и заключительный. Рассмотрим их подробнее.

I. ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ. На этом этапе создаются надлежащие условия для его протекания в заданном направлении и с заданной скоростью. На этом этапе решаются следующие важные задачи: обоснование и постановка цели, диагностика условий, прогнозирование, проектирование и планирование развития процесса. Сущность первой, состоит в том, чтобы трансформировать общую педагогическую цель, стоящую перед системой народного образования в целом, в конкретные задачи, достижимые на заданном отрезке педагогического процесса. На этом этапе функционирования педагогического процесса выявляются противоречия между требованиями общей педагогической цели и конкретными возможностями контингента учеников учебного заведения и т.д., намечаются пути разрешения этих противоречий в проектируемом процессе.

Поставить правильную цель, определить задачи процесса невозможно без *диагностики*. Ее главная цель получить ясное представление о тех причинах, которые будут помогать или препятствовать достижению намеченных результатов. В процессе диагностики собирается вся необходимая информация о реальных возможностях педагогов и учеников, уровне их предшествующей

подготовки и многих других важных обстоятельствах. В процессе диагностики происходит корректировка первоначальных задач: очень часто конкретные условия заставляют их пересматривать, приводить в соответствие с реальными возможностями.

Далее проводится *прогнозирование хода и результатов* педагогического процесса. Сущность прогнозирования заключается в том, чтобы еще до начала процесса оценить его возможную результативность в имеющихся конкретных условиях. Применяя научное прогнозирование, можем заранее теоретически взвесить и рассчитать параметры процесса. Оно осуществляется по довольно сложным методам, но затраты на получение прогноза окупаются, поскольку в этом случае педагоги получают возможность активно вмешиваться в протекание и ход педагогического процесса, не дожидаясь, пока он окажется малоэффективным или приведет к нежелательным последствиям.

Завершается подготовительный этап скорректированным на основе результатов диагностики и прогнозирования *проектом организации процесса*, который после окончательной доработки воплощается в *план*. Планы педагогических процессов имеют определенный срок действия. Таким образом, план – это итоговый документ, в котором точно определено кому, когда и что нужно сделать.

II. **ОСНОВНОЙ ЭТАП**- этап осуществления педагогического процесса. Его можно рассматривать как относительно обособленную систему, включающую в себя важные взаимосвязанные элементы:

- постановка и разъяснение целей и задач предстоящей деятельности;
- взаимодействие педагогов и учеников;
- использование намеченных методов, средств и форм педагогического процесса;
- создание благоприятных условий;
- осуществление разнообразных мер стимулирования деятельности школьников;
- обеспечение связи педагогического процесса с другими процессами.

Эффективность процесса зависит от того, насколько целесообразно эти элементы связаны между собой, не противоречит ли их направленность и практическая реализация общей цели, и друг другу.

Важную роль на этапе осуществления педагогического процесса играют обратные связи, служащие основой для принятия оперативных управленческих решений. Обратная связь – основа качественного управления процессом, ее развитию и укреплению каждый педагог обязан придавать приоритетное значение, только опираясь на нее, удастся найти рациональное соотношение педагогического управления и самоуправления своей деятельностью со стороны воспитуемых.

III. **ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП**. Анализируются ход и результаты педагогического процесса после его завершения, чтобы в будущем не повторить ошибок, неизбежно возникающих в любом, даже очень хорошо спланированном и организованном процессе, чтобы в следующем цикле учесть неэффективные моменты предыдущего.

Особенно важно понять причины неполного соответствия результатов и процесса первоначальному замыслу, где, как и почему возникли ошибки. Практика подтверждает, что больше всего ошибок появляется тогда, когда педагог игнорирует диагностику и прогнозирование процесса.

Законы и закономерности педагогического процесса.

Главные, объективные, повторяющиеся связи педагогического процесса выражаются в закономерностях. Иными словами, закономерности показывают, что и как связано в педагогическом процессе, что и от чего в нем зависит. В столь сложной, большой и динамичной системе, каким является педагогический процесс, присутствует множество разнообразных связей и зависимостей и из анализа всех этих видов связей вытекают следующие законы и закономерности педагогического процесса:

1. Закон социальной обусловленности целей, содержания и методов педагогического процесса. Он раскрывает объективный процесс определяющего влияния общественных отношений, социального строя на формирование всех элементов воспитания и обучения. Речь идет о том, чтобы, используя данный закон, полно и оптимально перевести социальный заказ на уровень педагогических средств и методов.

2. Закон взаимообусловленности обучения, воспитания и деятельности учащихся. Он раскрывает соотношение между педагогическим руководством и развитием собственной активности обучающихся, между способами организации обучения и его результатами.

3. Закон целостности и единства педагогического процесса. Он раскрывает соотношение части и целого в педагогическом процессе, обуславливает необходимость единства рационального,

эмоционального, сообщающего и поискового, содержательного, операционного и мотивационного компонентов в обучении.

4. Закон единства и взаимосвязи теории и практики.

5. Закономерность динамики педагогического процесса. Величина всех последующих изменений зависит от величины изменений на предыдущем этапе. Это значит, что педагогический процесс, как развивающееся взаимодействие между педагогом и воспитуемым имеет постепенный характер. Чем выше промежуточные движения, тем весомее конечный результат: ученик, имеющий более высокие промежуточные результаты, имеет и более высокие общие достижения.

6. Закономерность развития личности в педагогическом процессе. Темпы и достигнутый уровень развития личности зависят от:

- наследственности;
- воспитательной и учебной среды;
- применяемых средств и способов педагогического воздействия.

7. Закономерность управления учебно-воспитательным процессом. Эффективность педагогического воздействия зависит от:

- интенсивности обратных связей между воспитуемым и педагогами;
- величины, характера и обоснованности корректирующих воздействий на воспитуемых.

8. Закономерность стимулирования. Продуктивность педагогического процесса зависит от:

- действия внутренних стимулов (мотивов) педагогической деятельности;
- интенсивности, характера и своевременности внешних (общественных, моральных, материальных и других) стимулов.

9. Закономерность единства чувственного, логического и практики в педагогическом процессе.

Эффективность педагогического процесса зависит от:

- интенсивности и качества чувственного восприятия;
- логического осмысления воспринятого;
- практического применения осмысленного.

10. Закономерность единства внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности.

С этой точки зрения эффективность педагогического процесса зависит от:

- качества педагогической деятельности;
- качества собственной учебно-воспитательной деятельности воспитуемых.

11. Закономерность обусловленности педагогического процесса. Течение и результаты педагогического процесса зависят от: потребностей общества и личности; возможностей (материально-технических, экономических и других) общества; условий протекания процесса (морально-психологические, эстетические и другие).

Многие закономерности обнаруживаются опытным, эмпирическим путем, и таким образом обучение и воспитание может строиться на основе опыта. Однако построение эффективных систем обучения и воспитания, усложнение процесса обучения с включением новых средств требует более полного теоретического знания законов.

1.7 Принципы индивидуализации и дифференциации в воспитании и обучении

В российском образовании провозглашен сегодня принцип вариативности, который дает педагогическим коллективам учебных заведений возможность выбирать и конструировать педагогический процесс. О дифференцированном обучении говорят, когда педагог максимально учитывает возможности и запросы каждого учащегося или отдельных групп.

Психологическими основами дифференциации и индивидуализации обучения являются:

- уровень обученности и обучаемости;
- уровень общих умственных способностей;
- скорость усвоения;
- индивидуальный стиль умственной деятельности;
- психофизические особенности учащихся.

Анализ состояния проблемы в области дифференцированного обучения в теории и практике обучения показывает, что процесс дифференциации имеет как значительные достоинства, так и существенные недостатки.

Создание гомогенных (однородных) групп позволяет реализовать следующий положительный потенциал дифференцированного обучения:

- а) позволяет выровнять развитие слабых, делает обучение посильным;
- б) слабый не ощущает свои слабости, сильный должен прилагать больше усилий при учебной работе;
- в) учителю легче подбирать дидактический материал, который соответствует уровню класса;
- г) научно-обоснованные доводы для дифференциации позволяют учитывать индивидуальные, интеллектуальные, психофизические особенности учащихся.

Однако создание гомогенных классов влечет за собой и негативные последствия:

- а) средние и слабые ученики остаются без развивающего влияния сильных;
- б) неблагоприятная эмоциональная обстановка: снобизм у сильных учеников и чувство неполноценности у слабых;
- в) распределение детей по классам на основе школьной зрелости фатально предопределяет развитие ребенка именно в тот момент, когда только и должно начаться его целенаправленное умственное развитие;
- г) дифференциация на основе умственных способностей не позволяет учитывать различные стороны интеллекта, другие свойства личности, а также факторы развития;
- д) при реформировании классов разрушаются сложившиеся ученические коллективы.

Дифференцированное обучение – такой подход, при котором максимально учитываются возможности и запросы каждого ученика или отдельных групп детей. Дифференциация обучения осуществляется через изменение содержания, регулирование трудности и длительности выполнения отдельных заданий, средств методической поддержки детей в соответствии с их возможностями и подготовленностью к обучению.

Дифференциация обучения осуществляется в основном через групповые и индивидуальные задания.

Оправдывают себя следующие способы дифференциации, когда:

- содержание задания одинаково для всех детей, но для более сильных ребят время на выполнение работы уменьшается;
 - содержание задания одинаково для всего класса, но для сильных детей предлагаются задания большего объема или более сложные;
 - задание общее для всей группы детей, а для слабых ребят дается вспомогательный материал, облегчающий выполнение задания.
- используются на одном этапе задания различного содержания и сложности для сильных, средних и слабых детей;
- предоставляется самостоятельный выбор детьми одного из нескольких предложенных вариантов заданий. Чаще всего используется на этапе закрепления материала.

Дифференцированный подход в воспитании предполагает реализацию педагогом воспитательных задач применительно к возрасту, полу, уровню обученности и воспитанности учащихся. Дифференциация направлена на изучение качеств личности, ее интересов, склонностей, уровня самосознания и социальной зрелости. При дифференцированном подходе учащиеся группируются на основе сходства в интеллекте, поведении, отношениях, уровне ведущих качеств. В современной практике выделяют группы детей с разным уровнем интеллектуального развития, детей с физическими недостатками. Воспитательная работа при дифференцированном подходе ведется с группами. Каждая группа учащихся требует индивидуального подхода и личностно-ориентированного воспитания, а также своей системы методов педагогического воздействия.

Если дифференцированное обучение относится к отдельному ребенку, то оно становится индивидуальным.

Под индивидуальным понимается такое обучение, когда педагог обучает каждого ребенка отдельно, ориентируясь на его индивидуальный темп усвоения учебного материала и его способности. Преимущество такой формы обучения в том, что педагог-воспитатель имеет непосредственный контакт с ребенком и всегда может исправить ошибки и отметить успехи. Индивидуальный подход определяется своеобразием каждой конкретной личности: задатками, дарованиями, способностями, сильными сторонами характера, типом темперамента, самоуправлением, поведением и деятельностью, отношением к себе. Индивидуальный подход должен учитывать интересы каждого ребенка, особенности характера и темперамента, уровень физического и психического развития, условия его воспитания и развития в семье, отношения с окружающими, в частности со сверстниками в коллективе. Индивидуальный подход в воспитании предполагает организацию педагогических воздействий с учетом особенностей и уровня воспитанности ребенка, а также условий его жизнедеятельности.

В индивидуальной работе с детьми педагоги-воспитатели должны руководствоваться следующими принципами:

- уважение самооценки личности ребенка;
- вовлечение ребенка во все виды деятельности для выявления его способностей и качеств характера;
- постоянное усложнение и повышение требовательности к ребенку в ходе избранной деятельности;
- создание адекватной психологической почвы и стимулирование самовоспитания, которое является наиболее эффективным средством реализации программы воспитания.

В теории гуманистической педагогики, где личность ребенка представляется как общечеловеческая ценность, правомерны понятия «личностно-ориентированное образование», «личностно-ориентированное воспитание», «личностно-ориентированное обучение», «личностный подход».

Личностный подход — это важнейший принцип психолого-педагогической науки, предусматривающий создание активной образовательно-воспитательной среды и учет своеобразия индивидуальности личности в развитии и саморазвитии. Именно этот принцип определяет положение ребенка в воспитательном процессе, означает признание его активным субъектом деятельности, а не предметом внешнего воздействия.

Эффективность индивидуально-воспитательной работы зависит от профессионализма и опытности педагога-воспитателя, его умения изучать личность и помнить при этом, что она всегда индивидуальна, с неповторимым сочетанием физических и психологических особенностей, присущих только конкретному человеку и отличающих его от других людей.

Для реализации этого подхода педагог должен изучать учащихся в ходе разнообразной деятельности. Опыт показывает, что педагоги-воспитатели, изучая детей, используют совокупность самых разных методов оценки: наблюдение, беседы, анкетирование, интервьюирование, тестирование, социометрию, метод экспертных оценок, анализ документации, эксперимент и др. Учитывая выявленные индивидуальные особенности, педагог определяет формы и методы воспитательного воздействия и взаимодействия.

Учет темперамента в процессе обучения и воспитания. Для успешного формирования личности ребенка дошкольника педагог, как правило, учитывает в своей работе основные свойства типов высшей нервной деятельности, которые соответствуют следующим темпераментам: холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик (темперамент проявляется в индивидуальных особенностях поведения человека, его основных чертах). Темперамент характеризует человека со стороны тонуса, динамики и

уравновешенности поведения. Он сказывается на характере активности и работоспособности, особенностях общения.

Так, для **холерика** характерна цикличность в деятельности и переживаниях. Он может быть резок в отношениях, вспыльчив, повышенно раздражителен, эмоционально реактивен. Вместе с тем он способен отдаваться делу до конца, готов преодолевать любые трудности и препятствия. В отношении холериков воспитатель вырабатывает программу воспитания, в которой основное внимание обращается на укрепление процессов торможения, требование доводить дело до конца, обучение приемам самоконтроля, саморегуляции.

Сангвиник горячий, очень продуктивный деятель, но лишь тогда, когда у него есть много интересных дел. Ему присущи подвижность, легкая приспособляемость к изменяющимся условиям жизни. Он общителен, быстро находит контакт с людьми, его характеризует гибкость ума, остроумие, способность быстро схватывать все новое, легко переключать внимание. Для группы учащихся сангвинического темперамента воспитатель должен планировать дела с учетом их интересов, привлекать к активной деятельности и поддерживать оптимистическое состояние духа. Монотонные задания следует вводить в практику, но постепенно, с тем, чтобы компенсировать изначальную непоседливость сангвиников.

Дети-флегматики излишне спокойны, малоподвижны, инертны, они доводят дело до конца, ровны в отношениях, в меру общительны. Флегматик — это спокойный, настойчивый и упорный труженик. По отношению к флегматикам воспитатель должен не делать поспешных выводов, стараться направлять их действия и поступки, давать время для «раскачки».

Особое внимание следует уделять **детям-меланхоликам**. Они необщительны, замкнуты, впечатлительны, обидчивы, со слабыми процессами возбуждения и торможения. Их пугает новая обстановка, новые люди, они склонны уходить в себя, замыкаться в одиночестве. Однако в спокойной привычной обстановке меланхолик может быть хорошим тружеником, успешно справляться с жизненными задачами, отличаться большой тактичностью. Для этих детей следует создавать такие условия, которые вызвали бы у них как можно больше положительных эмоций, способствующих адаптации к коллективу, общению с людьми.

Учет возрастных особенностей при воспитательной работе в условиях физкультурно-спортивной деятельности. Рассмотрим кратко некоторые особенности воспитательной работы в процессе спортивной деятельности со школьниками различного возраста.

Младший школьный возраст (6–10 лет). Дети такого возраста уже готовы к восприятию норм и правил поведения. Поэтому одна из задач их воспитания – формирование общепринятых навыков поведения. В качестве приема рекомендуется использовать поощрение, даже при незначительных успехах («Да ты просто молодец, только так и поступают настоящие спортсмены», «Я ничуть не сомневался, что ты мог поступить иначе»). Подобная оценка у занимающегося вызывает чувство гордости за себя и является побуждающей силой в его последующем поведении.

В данном возрасте у школьников не развито представление о своей воспитанности и умение прогнозировать свое поведение, недостаточно развито также понимание ими идеального образца в поведении. В этой связи перед педагогом стоит важная задача по формированию у младших школьников адекватного представления о своей воспитанности и доведению до его сознания идеального образца (можно в виде конкретных примеров). Школьник начинает осознавать расхождение между тем, какой он есть и каким он должен быть, что станет движущей силой в его самовоспитании. Эффективный прием воспитания здесь – стимулирование подражания.

Следует учесть, что в воспитании интереса к спорту большое значение имеют достигаемые школьниками результаты. Поэтому при оценке деятельности занимающихся на уроках физической культуры или в спортивной секции нужно исходить из затраченных усилий школьников и темпов прироста показателей, а не из конечного результата.

В данном возрасте происходит приобщение школьников к коллективу (классному, спортивному). Поэтому с первых же дней поступления в коллектив необходимо воспитывать у них правильные взаимоотношения, учить коллективной жизни, подчинять личные интересы общественным, воспитывать чувство долга и ответственности, развивать чувство сопереживания за товарищей при совершении ими проступков.

Не стоит увлекаться отрицательными оценками. Здесь **важен не результат, а развитие, как таковое, которое приведет к определенным результатам.** Получение отрицательных оценок будет

вызывать угасание интереса к спортивной деятельности и формирование неуверенности в своих возможностях.

Дети младшего школьного возраста восприимчивы к педагогическим воздействиям, стимулирующим преодоление трудностей. Поэтому воспитанию волевых качеств у школьников необходимо уделять пристальное внимание при организации спортивной деятельности, на каждом занятии задавать достаточно трудные, и в то же время доступные упражнения, учитывая их физическое развитие.

Подростковый возраст (11–14 лет). Для ребят этого возраста потребность в общении более выражена, чем у младших школьников. Объектом общения подростка является его сверстник. В этой связи тренеру необходимо чаще организовывать различные совместные мероприятия в своем спортивном коллективе (туристские походы, экскурсии, поездки и т. п.). В таких условиях подростки быстрее усваивают моральные нормы и правила поведения в коллективе.

В подростковом возрасте повышается интерес к собственному «Я», стремление познать себя, свои возможности, способности. Самооценка в этом возрасте часто оказывается несовершенной: у одних завышенная самооценка, у других – заниженная. Перед педагогом стоит задача формирования у занимающихся адекватной самооценки.

Развитие самосознания подростков связано с развитием потребности в самовоспитании. Здесь необходимо в тактичной форме подсказать подростку принципы самовоспитания и средства достижения поставленных целей.

Опыт поведения в обществе у подростков еще недостаточно богат. В этой связи они не всегда могут правильно оценить свое поведение, поэтому нуждаются в оценке их поступков другими – одобрении или осуждении.

Подросток представляет собой противоречивое единство детства и формирующегося чувства взрослости. Мастерство педагога в общении с подростками определяется тем, к чему он апеллирует при обращении к занимающимся. Нередко тренер-педагог в общении с подростками возвращается к детству, вызывая послушание и зависимость, что для данного возраста уже неприемлемо.

В этом возрасте часто встает проблема профессионального самоопределения. Учитывая, что самостоятельный выбор профессии не всегда бывает правильным, тренеру-педагогу необходимо привить занимающимся интерес к той профессии, к которой он наиболее расположен. Основная работа тренера в плане профориентации заключается в выявлении детей, способных к спортивно-педагогической деятельности, и формировании у них устойчивого профессионального интереса.

Процесс становления личности подростка должен смещаться на самовоспитание, что связано с завершением формирования самосознания. Истинное воспитание совершается тогда, когда есть самовоспитание, активная жизненная позиция. Следует учесть, что активная жизненная позиция формируется только самостоятельными поступками, за которые субъект несет ответственность. В этой связи всякая попытка воспитателя-учителя «внести» в сознание ребенка познание и нравственные нормы, минуя собственную деятельность ребёнка по овладению ими, подрывает самые основы здорового умственного и нравственного развития ребенка, воспитание его личностных свойств и качеств.

В подростковом возрасте самовоспитание связано с самоутверждением качеств личности через отдельные поступки. Оценивая свои поступки и качества, школьник обнаруживает свои недостатки, и это побуждает его к самовоспитанию. Однако самовоспитание часто носит односторонний характер. Например, воспитание физической силы подросток считает главным, а воспитание других качеств (интеллектуальных, моральных) отодвигает на второй план. Отсюда перед педагогом стоит важная задача – сделать самовоспитание всесторонним и целостным процессом формирования личности.

Старший школьный возраст (15–18 лет). Характерной его особенностью является завершение формирования самосознания, предполагающее особое отношение личности к самому себе. Это, в свою очередь, связано с высоким уровнем интеллектуального развития личности.

Учитывая, что именно в старшем школьном возрасте складывается мировоззрение, тренеру и преподавателю физического воспитания необходимо заложить в сознание занимающихся комплексное отношение к физической культуре и спорту как к средству физического воспитания. Занятия спортом не должны быть для них самоцелью, а использоваться как средство для всестороннего совершенствования личности.

Поскольку в старшем школьном возрасте особо встают вопросы дружбы и любви, то к этим проявлениям следует готовить уже в подростковом возрасте, развивать у занимающихся уважение к другим людям и противоположному полу.

В отличие от подростков, у старших школьников самовоспитание направлено на формирование определенного, целостного морального облика. Однако и в старшем школьном возрасте самовоспитание нуждается в умелом руководстве тренера-педагога. Школьнику следует помочь выявить имеющиеся у него недостатки; разработать программу самовоспитания и сформулировать правила, которыми он должен руководствоваться. При этом необходим контроль за результатами самовоспитания, который может осуществляться как самим школьником, так и тренером-педагогом.

Не увидев в каждом воспитаннике чего-то ценного, свойственного только ему и не подобрав ключика к его душе, тренер не может воспитать настоящего спортсмена. Неумение тренера найти ключ к своим воспитанникам нередко приводит к конфликтам и уходу из спорта. А расставание с любимым делом может привести к серьезным нежелательным последствиям. Однако тренеры далеко не всегда представляют себе такие исходы.

Личностный подход в воспитании предполагает, что личность тренера-педагога имеет большое значение в формировании положительных качеств у занимающихся. К. Д. Ушинский указывал, что в воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Завершением воспитания старшеклассников является сформированная личность, которая должна обладать 1) устойчивым внутренним мотивационным ядром, способным выдерживать информационные перегрузки и быстрые изменения среды; 2) психологической гибкостью, лабильностью, способностью и в зрелом возрасте усваивать новую информацию и самой продуцировать новое.

Индивидуализация в спорте. Индивидуализация обучения в спортивно-педагогической деятельности понимается как индивидуальный подход, предусматривающий следующее:

- выбор способов, приемов, темпа обучения упражнениям в соответствии с уровнем технической, физической, координационной и психологической подготовленности спортсменов и уровнем развития способностей;
- учет индивидуально-психологических особенностей личности, условий жизни занимающихся и специфики воспитания;
- выбор наиболее целесообразных средств при обучении спортивным упражнениям, а также для устранения ошибок и нежелательных явлений (неуверенности, страха и др.), возникающих при разучивании упражнений;
- отбор оптимальной интенсивности нагрузки и времени отдыха для предъявления последующей нагрузки спортсменам с различными свойствами нервной системы;
- выделение существенных условий, от которых зависит достижение желаемого результата (освоение сложных упражнений; исправление ошибок);
- использование таких управляющих воздействий, которые бы приводили к быстрому и успешному овладению спортивными упражнениями;
- применение педагогических (обучающих и воспитательных) воздействий с учетом темперамента занимающихся.

Осуществление индивидуального подхода в учебно-тренировочном процессе предъявляет к преподавателю-тренеру высокие требования и продвигает спортсмена на более высокий уровень деятельности, а педагога - на более высокий уровень профессионального мастерства. В идеале тренер должен уметь оперативно конструировать программу воспитательных воздействий, адресуемых именно конкретному спортсмену, и тогда успех будет сопутствовать обоим – спортсмену и тренеру.

Спорт формирует человека как личность в не меньшей степени, чем учебная и трудовая деятельность. По данным зарубежных психологов, спортсмены имеют большую выраженность отдельных свойств личности. Обычно спортсмены обладают большей выраженностью тех свойств личности, которые связаны со стремлением достичь преимущества в спортивной борьбе, противостоять напряженности этой борьбы. В то же время качества, не способствующие этому, выражены у спортсменов в меньшей степени, чем у неспортсменов. Чем обусловлены особенности спортсменов — естественным отбором или влиянием специфики спорта, — однозначно нельзя. Хотя в этих же исследованиях было выявлено, что отмеченные свойства личности у спортсменов более высокого класса выражены больше, чем у спортсменов низкого уровня.

В чем, однако, можно не сомневаться, так это в том, что спорт с его борьбой, с жаждой победы может сформировать при плохо поставленной воспитательной работе эгоцентрическую личность. Например, у американских пловцов, победителей Олимпиады 1964 г., выявлены нежелание входить в спортивные команды, избегание участия в решении трудностей других. Кроме того, концентрация усилий спортсмена в одном направлении в ряде случаев может приводить к одностороннему развитию личности.

Наличие общих для спортсменов черт личности (по сравнению с неспортсменами) не означает, что все спортсмены похожи друг на друга. Имеется много данных, показывающих различия в личностных особенностях представителей различных видов спорта. Различия могут присутствовать и внутри одного спорта, например в плавании определены отличия между стайерами и спринтерами.

Наличие индивидуальных отличий у спортсменов требует от тренера индивидуализации процесса обучения. Так например, спортсмены могут отличаться друг от друга уровнем тревожности.

Тревожность — это черта личности, проявляющаяся в тенденции испытывать беспокойство и опасения вообще и в частных случаях без серьезного повода. Определенный уровень тревожности — естественная и обязательная особенность человека. У каждого существует свой оптимальный, или желательный, уровень тревожности — так называемая полезная тревожность.

Велико умение находить «ключик» к спортсмену у известного тренера по прыжкам в воду Т. М. Петрухиной. Вот два ее ученика: серебряный призер олимпийских игр К. и олимпийский чемпион В. На К. тренер никогда не повышала голос, иначе та немедленно уходила в себя, начинала плакать и выступала плохо. Во время соревнований К. перед каждым прыжком нужно было еще и еще раз напоминать, как и что надо делать. А на В. нередко нужно было повысить голос, но после окрика к нему больше не следовало подходить. Разозлившись, он начинал напряженно думать, жестко контролировать себя, и тренер знала, что подсказка ему уже не нужна.

Однако у некоторых людей имеется очень высокая личностная тревожность. Такие люди постоянно испытывают мрачные предчувствия. Высокотревожные люди боятся трудностей, чувствуют себя неуверенно в группе.

У спортсменов разных спортивных специализаций уровень тревожности различается. Например у художественных гимнасток уровень тревожности высокий. Поскольку тревожность и страх тесно связаны, видами спорта, в которых требуется проявление смелости, высокотревожные субъекты, как правило, не занимаются.

Как правило, спортсмены с высокой тревожностью не могут полностью проявить свои возможности на крупных соревнованиях. Но и спортсмены с очень низкой тревожностью имеют тенденцию не показывать хорошие результаты вследствие их недостаточной мотивированности.

Высокотревожный спортсмен может успешно осваивать двигательные действия и выступать на соревнованиях, если включены его другие компенсаторные механизмы. Просто высокотревожный спортсмен требует к себе большего внимания и эмоциональной поддержки, более длительного освоения трудных и опасных с его точки зрения упражнений, ему необходима специальная подготовка к соревнованиям.

Студенты с высоким нейротизмом не могли при обычных методах обучения научиться плавать из-за боязни глубины, так как у 80% из них обнаружилась трусливость. Автор исследования разработал специальную программу обучения с учетом психологических особенностей высокотревожных студентов (в том числе включил в нее и психотренинг). Было увеличено время на теоретическую подготовку и на пребывание на мелкой воде (при этом общее время обучения осталось неизменным). Все это позволило преодолеть негативные переживания студентов с высоким нейротизмом и успешно обучить их плаванию.

Влияние свойств темперамента на эффективность обучения плаванию студентов вуза.

Тревожный спортсмен вряд ли будет спокоен после освоения нового упражнения. Его будет очень волновать изменение амплуа или функции, как и любое неожиданное стратегическое или тактическое изменение в деятельности. Общение такого спортсмена будет, очевидно, более насыщенным по эмоциональному содержанию, чем общение менее тревожного спортсмена. Первый в отличие от менее тревожного будет часто рассказывать о себе, о событиях и ситуациях, в которых он побывал.

Уровень тревожности влияет на выбор спортсменами того или иного стиля спортивной деятельности. Так, у высокотревожных борцов атакующий стиль встречается редко, несколько чаще наблюдается контратакующий стиль и еще чаще — универсальный стиль.

Индивидуализация педагогического воздействия тренеров на спортсменов. Регулирующие воздействия тренера на спортсменов могут быть разнообразными. Различны и реакции на них спортсменов, одни из которых более внушаемы (это чаще спортсмены со слабой нервной системой и высокой тревожностью), поэтому легче подвергаются регулирующим воздействиям извне, а другие менее внушаемы (в основном это спортсмены с сильной нервной системой) и труднее подвергаются воздействиям извне, но более эффективно используют приемы саморегуляции, например занимаясь психорегулирующей тренировкой.

Поэтому выбор того или иного средства воздействия требует от тренера учета психологических особенностей своих учеников. Люди с низким самоуважением чувствительны ко всему, что затрагивает их самооценку, они сильнее реагируют на смех, критику, порицание, чем люди с высоким самоуважением. Они реже участвуют в спорах, избегают ответственных соревнований, что мешает им проверить свои возможности. Спортсменов такого психического склада надо чаще поощрять, замечая даже незначительные их успехи. Порицания же следует высказывать в осторожной форме и в отсутствие посторонних.

Спортсмены со слабой нервной системой имеют меньший порог фрустрированности, чем спортсмены с сильной нервной системой. (фрустрация – негативное состояние, возникающее при отсутствии достижений, неудовлетворении потребностей, невозможности достигнуть поставленных целей). При этом одни спортсмены испытывают подавленность, тревожность, обвиняет себя в неудаче, считая себя бездарным, бестолковым и т. п., а другие — видят причину своих неудач в окружающих, в сложившейся ситуации. У первых может пропасть желание тренироваться и выступать, у вторых появляется стремление во что бы то ни стало доказать свою правоту и случайность неудачи.

Спортсмены не похожи один на другого, отмечает и заслуженный тренер СССР по фехтованию В. А. К Светлане Ч. нельзя подходить после боя, особенно если она проиграла, так как в этот момент она вообще не в состоянии разговаривать. А В. П. охотно беседует сразу после поединка, даже если он проиграл. Л. К. перед ответственным боем приходится убеждать, что от этого боя уже ничего не зависит, и, успокоившись, он прекрасно выступает, а Д. Т., наоборот, в трудный момент надо сказать, что от этого боя зависит все.

Фигуристка И. Моисеева любое объяснение схватывает на лету, но детали быстро забывает. А ее партнер Андрей Миненков просит объяснить ему новое упражнение несколько раз. Часто переспрашивает объясняющего, задает уточняющие вопросы. Но то, что понял, запоминает надолго.

Похвалой от спортсменов, имеющих слабую нервную систему, можно добиться большего результата, чем порицанием и наказанием, поэтому их рекомендуется чаще поощрять, а на их неудачи не реагировать остро. Это придаст им уверенность в своих силах. Спортсменов с сильной нервной системой, если они не проявили полностью своих возможностей, отнеслись легкомысленно к заданию, можно и критиковать, не боясь вызвать у них упадническое настроение. Если у них и возникнут при этом отрицательные эмоции (досада, злость), то они будут лишь стимулировать их работоспособность, спортсменам захочется доказать несправедливость упреков тренера.

Соответственной должна быть и тактика общения спортсменов в команде. Нельзя набрасываться на спортсмена со слабой нервной системой всей команде после его неудачного выступления, так же как и нецелесообразно бросать ему упреки в процессе игры: это лишь вызовет у него дополнительное психическое напряжение, нервозность, неуверенность в себе. Наоборот, после неудачного действия его нужно успокоить и подбодрить.

На независимого спортсмена лучше действуют внушение и убеждение, чем простые указания. Такой спортсмен негативно реагирует на распоряжения или приказы тренера. Целесообразно объяснять и аргументировать необходимость тех или иных действий, даваемой нагрузки. По возможности ему следует создавать условия для проявления независимости, свободы творчества, сохраняя тем самым у него высокий уровень самооценки. Слишком резкие переходы и изменение стиля взаимоотношений с таким спортсменом могут иметь нежелательные последствия.

В приложениях представлены рекомендации по типичным недостаткам и путям психолого-педагогического воздействия.

ГЛАВА 2. ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ

Воспитание является наравне с обучением процессом, в котором происходит усвоение ребенком общественного опыта. В отличие от обучения, связанного с развитием познавательных процессов, способностей, приобретением знаний, формированием умений и навыков, воспитание нацелено на формирование человека как личности, его отношения к миру, обществу, людям, к самому себе. Основные механизмы приобретения человеком социального опыта – общие, но результаты – отличаются. Результаты обучения – это знания, умения и навыки, а воспитания – свойства и качества личности. **Воспитание** – процесс целенаправленного влияния, целями которого выступают усвоение ребенком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирование у него принятой в обществе системы ценностей. При этом воспитание так или иначе включает в себя элементы обучения. Взрослый рассказывает ребенку об определенных правилах и о необходимости их придерживаться, т. е. передает ребенку знания. Затем, отслеживая соблюдение этих норм ребенком, напоминая ему о них и подавая пример собственным поведением, он помогает ребенку выработать навыки поведения.

2.1 Воспитательное воздействие физической культуры и спорта

Физическая культура и спорт – действенное средство воспитания личности. В качестве примера для начинающих тренеров можно привести работу заслуженного тренера СССР В. С. Растороцкого, который считал спортивные результаты не главным в работе со спортсменами. И в то же время по числу подготовленных им чемпионов мира и Олимпийских игр он стоит, как говорят в спорте, «на пьедестале».

Спорт может оказывать самое различное влияние на формирование личности. Занятия спортом могут воспитать и целеустремленного коллективиста, и носителя индивидуалистической психологии, который использует спорт как сферу личной выгоды, наживы. Здесь следует понимать следующее:

1 Занятия физической культурой и спортом должны носить общественно полезный характер. Занимающиеся обязаны осознавать, что результаты их спортивной деятельности имеют определенную общественную ценность, приносят пользу людям, коллективу, стране.

2 Главным результатом спортивной деятельности должен быть педагогический компонент, а не биологический. Спорт должен использоваться не просто для развития силы, а для разумного применения. С помощью физических упражнений должны развиваться интеллектуальные способности, нравственные качества, на основе которых совершенствуются волевые и физические качества.

3 Спортивная деятельность должна быть инициативной и творческой. В этом случае у занимающихся формируется самостоятельное принятие учебных задач за собственные, что будет способствовать формированию личности. Предъявляемые некоторыми тренерами такие требования, как «сказал, значит, делай», «я лучше знаю, что тебе надо делать и сколько» и т. п. не принесут должного воспитательного эффекта.

4 Занятия физической культурой и спортом должны быть интересными. Если у занимающихся сформирован глубокий и устойчивый интерес к спорту, то это уже залог его воспитательного воздействия. Занятия спортом должны быть не только работой, но и игрой, приносить внутреннее удовлетворение.

5 Используемые в спортивной деятельности наказания не должны вызывать у занимающихся отвращения к спортивному наставнику и самой деятельности. Прежде чем применить какое-либо наказание, педагог должен точно знать, какова будет реакция его воспитанника. Иначе могут возникнуть нежелательные последствия. Неуместны удаления занимающихся с занятия, которое естественно не приносит для него никакой пользы и показывают только неумение тренера найти другое решение.

6 Воспитатель сам должен быть воспитан. Многие юные спортсмены буквально впитывают в себя черты характера, походку, манеру обращения и т. д. своего наставника. А тренеры и преподаватели физического воспитания зачастую это забывают. Поэтому начинающий тренер должен это знать и стремиться к нравственному самосовершенствованию. Будучи сам воспитанным, он может потребовать соблюдения определенных норм поведения от своих воспитанников.

7. Спортивные группы, коллективы оказывают существенное влияние на процесс воспитания.

8. Многие цели воспитания в спортивной деятельности достигаются при условии учета возрастных особенностей личности.

2.2 Принципы воспитания и требования, предъявляемые к ним

Принципы воспитательного процесса (принципы воспитания) — это общие исходные положения, в которых выражены основные требования к содержанию, методам, организации воспитательного процесса. Они отражают специфику процесса воспитания, и в отличие от общих принципов педагогического процесса, это общие положения, которыми руководствуются педагоги при решении воспитательных задач.

Требования, предъявляемые к принципам воспитания:

1. **Обязательность.** Принципы воспитания — это не совет не рекомендация; они требуют обязательного и полного воплощения в практику. Грубое и систематическое нарушение принципов, игнорирование их требований не просто снижают эффективность воспитательного процесса, но подрывают его основы. Воспитатель, нарушающий требования принципов, устраняется от руководства этим процессом.
 2. **Комплексность.** Принципы несут в себе требование комплексности, предполагающее их одновременное, а не поочередное, изолированное применение на всех этапах воспитательного процесса. Принципы используются не в цепочке, а фронтально и все сразу.
 3. **Равнозначность.** Принципы воспитания как общие фундаментальные положения равнозначны» среди них нет главных и второстепенных, таких, что требуют реализации в первую очередь, и таких, осуществление которых можно отложить на завтра. Одинаковое внимание ко всем принципам предотвращает возможные нарушения течения воспитательного процесса.
- В то же время принципы воспитания — это не готовые рецепты, а тем более не универсальные правила, руководствуясь которыми воспитатели могли бы автоматически достигать высоких результатов. Они не заменяют ни специальных знаний, ни опыта, ни мастерства воспитателя. Хотя требования принципов одинаковы для всех, их практическая реализация лично обусловлена.

Принципы, на которые опирается воспитательный процесс, составляют систему. Существует и существовало много систем воспитания. И естественно, характер, отдельные требования принципов, а иногда и сами принципы не могут оставаться в них неизменными.

Современная отечественная система воспитания руководствуется следующими принципами:

- общественная направленность воспитания;
- связь воспитания с жизнью, трудом
- опора на положительное в воспитании;
- гуманизация воспитания;
- личный подход;
- единство воспитательных воздействий.

Общественная направленность воспитания. Общее принципиальное положение — воспитание должно готовить человека к активной общественной и счастливой личной жизни.

Однако в различные времена содержание этого принципа менялось, приобретая то большую общественную, то государственную, личностную направленность. Как лицо, состоящее на службе у государства, воспитатель осуществляет государственный заказ в сфере воспитания. Однако образовательное учреждение должно удовлетворять образовательные запросы государства в той же мере, как общества и личности. Для преодоления процесса огосударствления школы в развитых странах создана сеть частных школ, реализующие цели которые могут и не совпадать с государственными.

Один из эффективных путей реализации принципа - введение специальных школьных предметов и наполнение соответствующим содержанием других школьных дисциплин. Например, преподавание мини-курсов продолжительностью от двух недель до нескольких месяцев, таких, как «Отношения между странами», «Социальные проблемы», «Преступление и правосудие» и т.п. Следует придавать внимание формированию привлекательного образа общества и государства, воспитания положительного отношения к его идеалам и ценностям.

Связь с жизнью и практикой. «Не для школы — для жизни» — такой призыв встречал учеников древнеримских школ. Уже античные педагоги поняли бессмысленность воспитания, оторванного от жизни, практики. Формирование личности человека находится в прямой зависимости от его деятельности, личного участия. Поэтому воспитанников необходимо включать в общественную жизнь,

разнообразные полезные дела, формируя соответствующее положительное отношение к ним. Участвуя в посильном труде на правах равноправных членов, воспитанники приобретают опыт нравственного поведения, развиваются духовно и физически, усваивают общественные ценности.

Принцип связи воспитания с жизнью стал одним из основополагающих в подавляющем большинстве воспитательных систем. Он требует от воспитателей активной деятельности в двух главных направлениях: 1) широкого и оперативного ознакомления воспитанников с общественной и трудовой жизнью людей, происходящими в ней переменами; 2) привлечения воспитанников к реальным жизненным отношениям, различным видам общественно полезной деятельности.

Правильная реализация принципа связи воспитания с жизнью требует от педагога умения обеспечить понимание учащимися роли труда в жизни общества и каждого человека, уважение к людям труда, бережное отношение к результатам чужого труда, развитие способности и желания добросовестно и творчески работать на пользу общества и свою собственную пользу.

Принцип связи воспитания с жизнью, трудом осуществляется при соблюдении правил, раскрывающих отдельные стороны проявления этого принципа:

1. Следует преодолевать абстрактность и догматизм в социальном и трудовом воспитании школьников, привлекать их к конкретной и посильной деятельности.
2. Воспитатель, согласуя свои действия с семьей, объясняет каждому воспитаннику, что его главный вклад в общественное производство — учебный труд, помощь дома и в школе.
3. Дети обычно стремятся к деятельности; пассивность, инертность, безделье чужды природе ребенка. Воспитатель, не учитывающий это, нарушает и сдерживает процесс социализации личности.
4. Участвуя наравне со взрослыми в решении жизненно важных вопросов, школьники приучаются нести ответственность за принятые решения, у них быстрее и успешнее формируются гражданские качества.
5. Успешно осуществлять принцип связи воспитания с жизнью невозможно без постоянного пересмотра и обновления содержания, организации и методики воспитания в соответствии с преобразованиями в стране.
6. Воспитательный процесс должен быть построен таким образом, чтобы ребята чувствовали, что их труд нужен людям, обществу, чтобы он приносил удовлетворение.

Опора на положительное. Если в своем воспитаннике вы выявите хотя бы капельку хорошего и будете затем опираться на это хорошее в процессе воспитания, то получите ключ от двери к его душе и достигнете хороших результатов. Такие простые и емкие советы воспитателям можно встретить в старинных педагогических руководствах. Мудрые педагоги настойчиво ищут даже в плохо воспитанном человеке те положительные качества, опираясь на которые можно добиться устойчивых успехов в формировании всех других, заданных целью воспитания качеств. Требования принципа опоры на положительное в воспитании просты: педагоги должны выявлять положительное в человеке и, опираясь на хорошее, развивать другие, недостаточно сформированные или отрицательно сориентированные качества, доводя их до необходимого уровня и гармонического сочетания.

Философская основа этого принципа — известное философское положение о «противоречивости» человеческой природы. В человеке положительные качества (любовь к животным, природная доброта, отзывчивость, щедрость и др.) могут легко ужиться и мирно сосуществовать с отрицательными (неумением держать слово, лживостью, ленью и т. п.). Сплошь отрицательных», как и стопроцентно «положительных» людей не бывает. Добиваться, чтобы в человеке стало больше положительного и меньше отрицательного, — задача воспитания, направленного на облагораживание личности.

Чтобы деятельность воспитателя была успешной, приносила быстрые и положительные результаты, нужно соблюдать правила реализации принципа:

1. В воспитательном процессе недопустима конфронтация, борьба воспитателя с воспитанником, противопоставление сил и позиций. Только сотрудничество, терпение и заинтересованное участие воспитателя в судьбе воспитанника дают положительные результаты.
2. Недопустимо акцентировать внимание только на промахах и недостатках в поведении школьников. Мастера воспитания действуют как раз наоборот — выявляют и поддерживают положительное. Конечно, отрицательные качества надо осуждать и исправлять. Но главное все же — это формирование положительных черт, которые прежде других надо выявлять и развивать.

3. Педагогически всегда выгоднее опираться на положительные интересы воспитанников (познавательные, эстетические, любовь к природе, животным и т. д.), при помощи которых возможно решать многие задачи трудового, нравственного, эстетического воспитания. Принцип опоры на положительное связан с выбором ведущего звена в воспитательном процессе. Найти это звено в каждом конкретном случае - задача воспитателя.

4. Опора на положительное имеет еще один аспект, который можно обозначить как создание положительного воспитательного фона. Сюда относится жизнедеятельность воспитанников и стиль воспитательных отношений, и даже «дух» (выражение К. Д. Ушинского) учебно-воспитательных заведений. Спокойная, деловая обстановка, где каждый занят своим делом, никто не мешает друг другу, где высокая организация труда и отдыха способствует бодрому, уверенному движению вперед, где и стены воспитывают, потому что продуманы все мелочи интерьера, где чувствуется слаженность действий и заботливое отношение друг к другу, не может не оказывать благоприятного воздействия.

Гуманизация воспитания. К принципу опоры на положительное тесно примыкает, почти сливаясь с ним, еще один важный принцип — гуманизации. Он требует: 1) гуманного отношения к личности воспитанника; 2) уважения его прав и свобод; 3) предъявления воспитаннику посильных и разумно сформулированных требований; 4) уважения к позиции воспитанника даже тогда, когда он отказывается выполнять предъявляемые требования; 5) уважения права человека быть самим собой; 6) доведения до сознания воспитанника конкретных целей его воспитания; 7) ненасильственного формирования требуемых качеств; 8) отказа от телесных и других унижающих честь и достоинство личности наказаний; 9) признания права личности на полный отказ от формирования тех качеств, которые по каким-либо причинам противоречат ее убеждениям (гуманитарным, религиозным и др.).

Первая статья Всеобщей декларации прав человека гласит: «Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах. Они наделены разумом и совестью и должны поступать в отношении друг друга в духе братства». Видя в воспитанниках независимых, а не рабски покорных ему людей, воспитатель не должен злоупотреблять властью более сильного, стоять над воспитанниками, но бороться за их лучшее будущее вместе с ними.

Личностный подход. Во всех педагогических руководствах подчеркивается значение двух принципов: учета возрастных особенностей воспитанников и осуществления воспитания на основе индивидуального подхода.

Личностный подход понимается как опора на личностные качества. Последние выражают очень важные для воспитания характеристики — направленность личности, ее ценностные ориентации, жизненные планы, сформировавшиеся установки, доминирующие мотивы деятельности и поведения. Ни возраст, взятый в отдельности, ни индивидуальные особенности личности (характер, темперамент, воля и др.), рассматриваемые изолированно от названных ведущих качеств, не обеспечивают достаточных оснований для высококачественного личностно ориентированного воспитания. Ценностные ориентации, жизненные планы, направленность личности, безусловно, связаны с возрастом и индивидуальными особенностями. Но только приоритет главных личностных характеристик выводит на правильный учет данных качеств.

Принцип личностного подхода в воспитании требует, чтобы воспитатель: 1) постоянно изучал и хорошо знал индивидуальные особенности темперамента, черты характера, взгляды, вкусы, привычки своих воспитанников; 2) умел диагностировать и знал реальный уровень формирования таких важных личностных качеств, как образ мышления, мотивы, интересы, установки, направленность личности, отношение к жизни, труду, ценностные ориентации, жизненные планы и другие; 3) постоянно привлекал каждого воспитанника к посильной для него и все усложняющейся по трудности воспитательной деятельности, обеспечивающей прогрессивное развитие личности; 4) своевременно выявлял и устранял причины, которые могут помешать достижению цели, а если эти причины не удалось вовремя выявить и устранить — оперативно изменял тактику воспитания в зависимости от новых сложившихся условий и обстоятельств; 5) максимально опирался на собственную активность личности; 6) сочетал воспитание с самовоспитанием личности, помогал в выборе целей, методов, форм самовоспитания; 7) развивал самостоятельность, инициативу, самодеятельность воспитанников, не столько руководил, сколько умело организовывал и направлял ведущую к успеху деятельность.

При личностном подходе учет возрастных и индивидуальных особенностей приобретает новую направленность. Диагностируются потенциальные возможности, ближайшие перспективы. Мы уже

знаем, что максимально благоприятные возможности для формирования нравственных и социальных качеств — в младшем школьном возрасте. Чем меньше возраст, тем непосредственнее восприятие, тем больше ребенок верит своему воспитателю, безоговорочно подчиняется его авторитету. Поэтому в младшем школьном и раннем подростковом возрасте легче воспитывать положительные привычки, приучать воспитанников к труду, дисциплине, поведению в обществе. Старшие подростки понимают уже прямую, открытую постановку задач в конкретных видах полезной деятельности, активны и инициативны. Однако эта активность, стремление к самостоятельности должны быть хорошо организованы педагогом. Старших школьников отличает возросшее стремление к самостоятельности. Опираясь на эту особенность, у них развивают высокие нравственные идеалы, чувство ответственности.

Проектируя будущие результаты воспитания, надо помнить о постепенном снижении потенциальных возможностей воспитанников при выработке ряда качеств из-за уменьшения с возрастом пластичности нервной системы, нарастания психологической сопротивляемости внешнему воздействию и необратимости сензитивных периодов.

В числе индивидуальных особенностей, на которые надо опираться воспитателю, чаще других выделяются особенности восприятия, мышления, памяти, речи, характера, темперамента, воли. Хотя при массовом воспитании обстоятельно изучать эти и другие особенности довольно трудно, воспитатель, если он желает добиться успеха, вынужден идти на дополнительные затраты времени, энергии, средств, собирая важные сведения, без которых знание личностных качеств не может быть полным и конкретным.

Быстрые темпы формирования личностных качеств в детском и подростковом возрасте, требуют действовать с опережением, не дожидаясь, пока содержание, организация, методы и формы воспитания придут в противоречие с уровнем развития воспитанников, пока вредные привычки не успели укорениться в их душе. Однако, повышая требования, взвешивайте силы тех, кому они адресованы. Непосильные требования могут подорвать веру в свои силы, привести к разочарованиям или, что намного хуже, к недостаточно полному, поверхностному выполнению требований. Обычно в таких случаях вырабатывается привычка обходиться полу-достигнутым.

Понять глубинные характеристики личности по внешним актам поведения очень сложно и не всегда удается. Нужно, чтобы сам воспитанник помогал воспитателю. Сделайте его своим другом, союзником, сотрудником. Это кратчайший и верный путь диагностики глубинных качеств.

Единство воспитательных воздействий. Этот принцип, называемый также принципом координации усилий школы, семьи и общественности или, в другом варианте принципом совместной деятельности учителей, общественных организаций и семьи по воспитанию подрастающих поколений требует, чтобы все лица, организации, общественные институты причастные к воспитанию, действовали сообща, предъявлял воспитанникам согласованные требования, шли рука об руку, помогая друг другу, дополняя и усиливая педагогическое воздействие. Если такое единство и координация усилий не достигаются, то участники воспитательного процесса уподобляются крыловским персонажам - Раку, Лебедю и Щуке, которые, как известно, тянули воз в разные стороны. Если воспитательные усилия не складываются, а противодействуют, то на успех рассчитывать трудно. Воспитанник при этом испытывает огромные психические перегрузки, так как не знает, кому верить, за кем идти, не может определить и выбрать среди авторитетных для него влияний правильные. Освободить его от этой перегрузки сложить действие всех сил, увеличивая тем самым влияние и личность, и требует принцип единства воспитательных воздействий.

Правила реализации принципа помогают воспитателям охватить все стороны воспитательного взаимодействия.

1. Личность воспитанника формируется под влиянием семьи, товарищей, окружающих взрослых людей, общественных организаций, ученического коллектива и т.д. Среди этих многообразных влияний немалая роль принадлежит классному коллективу и личности воспитателя, однако воспитатель всегда должен помнить и о других сферах воспитательного воздействия. Очень важно, чтобы требования, исходящие от них и от воспитателя, были едиными и не противоречили одно другому.

2. Огромная роль в формировании личности принадлежит семье. Недаром большинство педагогов согласно с формулой — по-настоящему в человеке воспитано лишь то, что воспитано в семье. Отсюда требование поддерживать и укреплять связь с семьей, опираться на нее при решении всех воспитательных задач, тщательно согласовывать воспитательные действия.

Проверенное средство связи школы с семьей — дневник школьника. Вместе с тем современные технологии позволяют использовать и другие более эффективные средства.

3. Воспитатель должен быть воспитан сам. У педагогов и родителей нет иного пути, как культивировать у себя те качества, которые они хотели бы прививать своим детям.

4. В практике воспитания нередко возникают конфликтные ситуации, когда воспитатели не соглашаются с деятельностью семьи, или, напротив, семья отрицательно относится к требованиям воспитателей. Часто родители сводят на нет усилия педагогов, заласкивая, занеживая своих детей, воспитывая у них потребительскую психологию. Устранять недоразумения следует, опираясь не на то, что разобщает, а на то, что соединяет все воспитательные усилия.

5. Бывает, что воспитатель не согласен с мнением коллектива, общественных организаций, критикует поступки и действия других воспитателей и т.п. Все это не может не отражаться отрицательно на формировании взглядов и убеждений личности. Поэтому воспитателям надо всегда помнить о необходимости поддерживать разумные требования друг друга, бережно относиться к авторитету коллектива.

6. Практическая реализация этого принципа требует создания единой системы воспитания как на занятиях, так и во внеучебное время. Систематичность процесса воспитания обеспечивается соблюдением преемственности и последовательности в формировании черт личности. В воспитательной работе следует опираться на приобретенные ранее положительные качества, нормы поведения. Постепенно и нормы, и средства педагогического воздействия должны усложняться.

7. Способ достижения единства воспитательных воздействий - координация усилий причастных к воспитанию людей, служб, социальных институтов. Вот почему воспитатели, классные руководители не должны жалеть усилий на установление и восстановление связей между всеми причастными к воспитанию людьми: работниками молодежных и спортивных организаций, творческих союзов.

В литературе, можно встретить и другие принципы воспитания, некоторые из которых описаны ниже.

Принцип подчиненности воспитания интересам целостности формирования личности и взаимосвязей с образованием (просвещением), обучением и развитием. Нельзя совершенствовать отдельные характеристики воспитанности, не влияя и не меняя одновременно другие, совершенствовать 1015 качеств, но по очереди, сначала дать образование, а потом воспитывать, нельзя на одном этапе воспитывать, на втором давать образование, на третьем опять воспитывать, одним людям заниматься воспитанием, другим обучением, третьим образованием, четвертым развитием.

Принцип влияния деятельности. Принцип заключается в том, что личность развивается в процессе деятельности. Деятельность может быть игровой, учебной, трудовой, управленческой и т. д.;

Принцип влияния коллектива. Данный принцип проявляется в воспитании в коллективе и через коллектив.

Принцип гибкого комплексирования методов и такта в воспитании. Не существует плохих или хороших методов, каждый метод применяется в нужном месте и в нужное время.

Принцип индивидуальности и дифференцированного подхода в воспитании. Когда речь идет о дифференцированном подходе, имеют в виду необходимость строить работу и с учетом особенностей разных групп и категорий воспитываемых.

Принцип личного примера и авторитета воспитателя. Достаточно часто его называют методом, но отличие принципа от метода достаточно велико. К.Д. Ушинский считал, что воспитание должно основываться на примере самого воспитателя. Воспитатель добьется успеха только в том случае, если к нему будут тянуться, а не бегать от него. Слова человека, которому дети верят, которого любят, кто пользуется авторитетом, дети примут быстрее и внимательнее, чем человека, к которому они относятся «как к чужому»;

Принцип стимулирования собственной активности воспитанника и побуждение его к самовоспитанию (Принцип единства воспитания и самовоспитания). Никто не может заставить человека быть воспитанным. Даже если с человеком будут работать сто преподавателей, им не удастся добиться того, что может сам человек, если захочет. Для реализации этого принципа нужно постоянно мотивировать самовоспитание, показывать привлекательный образ (портрет человека) человека способного к самовоспитанию, оказывать помощь в периодической объективной самооценке, в оценке промежуточных и итоговых результатов самовоспитания итп

2.3 Формы, методы и средства воспитания, их педагогические возможности и условия применения

Под методами воспитания часто понимают те специфические способы и приемы воспитательной работы, которые используются в процессе организации разнообразной деятельности учащихся для развития у них соответствующей потребностно-мотивационной сферы, взглядов и убеждений, выработки навыков и привычек поведения, а так же его коррекции и совершенствования с целью формирования личностных свойств и качеств.

Поскольку воспитание неизбежно включает в себя самовоспитания, а воздействие при этом носит характер взаимодействия, то наиболее соответствующим будет следующее определение:

Методы воспитания – способы взаимодействия воспитателя и воспитанника, направленные на решение образовательно-воспитательных задач. Это взаимодействие строится не на паритетных началах, а под знаком ведущей и направляющей роли учителя, который выступает руководителем и организатором педагогически целесообразной жизни и деятельности учащихся.

Метод воспитания распадается на составляющие его элементы (части, детали), которые называются **методическими приемами**. По отношению к методу приемы носят частный, подчиненный характер. Они не имеют самостоятельной педагогической задачи, а подчиняются той задаче, которую преследует данный метод. Одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. Метод включает в себя ряд приемов, но сам он не является их простой суммой. Приемы в то же время определяют своеобразие методов работы учителя, придают индивидуальность манере его педагогической деятельности.

Средства воспитания. Средством называется все то, что используется человеком для достижения цели. К средствам воспитания относят, с одной стороны, различные виды деятельности (игровая, учебная, трудовая и др.), а с другой - совокупность предметов и произведений материальной и духовной культуры, привлекаемых для педагогической работы (наглядные пособия, историческая, художественная и научно-популярная литература, произведения изобразительного и музыкального искусства, технические приспособления, средства массовой информации и т.п.).

Формы воспитания – способы организации воспитательного процесса, способы целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности учащихся. Используют и термин «воспитательное мероприятие, организационные формы воспитания». Мероприятие – организованное действие коллектива, направленное на достижение каких-либо воспитательных целей.

Наиболее распространенной является **классификация организационных форм воспитания в зависимости от того, как организованы учащиеся :**

- массовые формы (участие всего класса);
- кружковая, групповая;
- индивидуальная.

Выбор форм воспитательной работы определяется на основе научных принципов воспитания. Для каждого детского коллектива и в зависимости от задач следует выбирать наиболее подходящие формы. Для организаций познавательно-развивающей деятельности учащихся более подходят такие формы, как викторина, аукцион знаний, конкурс знатоков «Что? Где? Когда?», конкурс проектов, деловые игры, научные конференции учащихся, конкурс изобретателей и фантазеров и т. п.).

При осуществлении задач нравственного воспитания могут применяться такие формы, как диспуты, круглый стол, беседа на этические темы, телемост, акции милосердия, литературно-музыкальные композиции и т. п.

При выборе форм следует учитывать следующее:

1. Любая форма должна быть **ориентирована на особенности участников педагогического процесса.**
2. Форма должна быть **изменчивой**, но осуществлять это следует не через резкую замену известной детям формы новой, не известной им, а через включение каждый раз новых деталей, элементов новизны, так чтобы форма смогла до конца исчерпать себя и незаметно быть вытесненной чем-то принципиально иным.
3. Форма должна быть **воспроизведена в своем целостном виде**, она всякий раз заново разрабатывается для конкретных обстоятельств. Отправной точкой данной разработки является содержательная идея, она подлежит анализу в применении к реальности, а вариативность формы рождается как следствие такого анализа.

Практика показывает, что часто применяемые одни и те же формы организации воспитательной работы теряют свою новизну, становятся трафаретными и в силу этого не дают ожидаемой эффективности. Опытные педагоги стремятся использовать многообразие форм воспитания.

Классификация общих методов воспитания

Процесс воспитания характеризуется разносторонностью содержания, исключительным богатством и мобильностью организационных форм. С этим непосредственно связано многообразие методов воспитания. Есть методы, отражающие содержание и специфику воспитания; есть методы, непосредственно ориентированные на работу с младшими или старшими школьниками; есть методы работы в каких-то специфических условиях. Но есть и общие методы воспитания в системе образования. Общими они называются потому, что сферы их применения распространяются на весь воспитательный процесс.

Исходя из вышесказанного, предлагаем систему общих методов воспитания:

- методы формирования сознания личности (рассказ, беседа, лекция, диспут, метод примера);
- методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности (приучение, метод создания воспитывающих ситуаций, педагогическое требование, инструктаж, иллюстрации и демонстрации);
- методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности (соревнование, познавательная игра, дискуссия, эмоциональное воздействие, поощрение, наказание и др.);
- методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании.

1. Методы формирования сознания личности

Рассказ - это последовательное изложение преимущественно фактического материала, осуществляемое в описательной или повествовательной форме. Он широко применяется в преподавании гуманитарных предметов, а также при изложении биографического материала, характеристике образов, описании предметов, природных явлений, событий общественной жизни. К рассказу как методу педагогической деятельности предъявляется ряд требований: логичность, последовательность и доказательность изложения; четкость, образность, эмоциональность; учет возрастных особенностей, в том числе в отношении продолжительности (10 минут в начальных классах и 30 минут в старших).

Большое значение, особенно в младшем и среднем возрасте, имеет рассказ при организации ценностно-ориентировочной деятельности. Воздействуя на чувства детей, рассказ помогает им понять и усвоить смысл заключенных в нем нравственных оценок и норм поведения. Можно выделить три основные задачи этого метода при его применении в воспитательной работе: вызвать положительные нравственные чувства (сопереживание, сочувствие, радость, гордость) или негодование по поводу отрицательных действий и поступков героев рассказа; раскрыть содержание нравственных понятий и норм поведения; представить образ нравственного поведения и вызвать стремление подражать положительному примеру.

Эмоциональный рассказ о сильном, упорном, целеустремленном спортсмене, о мужественной спортивной борьбе, о героических подвигах спортсменов в годы Великой Отечественной войны и т. п. повышает результаты юных спортсменов в соревнованиях. Пловцы (перворазрядники и мастера спорта 14-16 лет) слушали рассказы о выдающихся спортсменах и после этого улучшали результаты в плавании вольным стилем на 12% после менее эмоциональной и на 21 % после более эмоциональной беседы.

Объяснение. Если с помощью рассказа не удастся обеспечить ясное и четкое понимание в тех случаях, когда необходимо доказать правильность каких-либо положений (законов, принципов, правил, норм поведения и т.п.), применяется метод объяснения. Для объяснения характерна доказательная форма изложения, основанная на использовании логически связанных умозаключений, устанавливающих истинность данного суждения. Во многих случаях объяснение сочетается с наблюдениями учащихся, с вопросами учителя к учащимся и учеников к учителю и может перерасти в беседу.

Беседа как метод воспитания использовалась с давних времен. **Основное в беседе - это тщательно продуманная система вопросов, постепенно подводящих учащихся к получению новых знаний.**

Готовясь к беседе, учитель, как правило, должен намечать основные, дополнительные, наводящие, уточняющие вопросы. Индуктивная (от частного к общему) беседа обычно перерастает в так называемую эвристическую, поскольку учащиеся от частных наблюдений приходят под руководством учителя к общим выводам. При дедуктивном построении беседы дается сначала правило, общий вывод, а затем организуется его подкрепление, аргументирование.

Самое большое распространение беседы получили в воспитательной практике. При всем богатстве и разнообразии содержания беседы имеют своим основным назначением привлечь самих учащихся к оценке событий, поступков, явлений общественной жизни и на этой основе сформировать у них адекватное отношение к окружающей действительности, к своим гражданским, политическим и нравственным обязанностям. При этом убеждающий смысл обсуждаемых в ходе беседы проблем будет значительно выше, если они находят опору в личном опыте ребенка, в его делах, поступках, действиях. В основу беседы должны быть положены факты, раскрывающие социальное, нравственное или эстетическое содержание тех или иных сторон общественной жизни. В качестве таких фактов, положительных или отрицательных, может выступать деятельность определенной личности или отдельное ее свойство, закрепленное в слове моральное правило, обобщенный литературный образ, организованный или спланированный педагогический образец. **Форма подачи отдельных эпизодов и фактов может быть различной, но она непременно должна наводить учащихся на размышления, результатом которых является распознавание определенного качества личности, стоящего за тем или иным поступком.** На основном этапе беседы учитель дает отправное начало, материал для обсуждения, а затем так ставит вопросы, чтобы учащиеся свободно высказывали свои суждения, приходили к самостоятельным выводам и обобщениям. В заключительном слове учитель подытоживает все высказывания, формулирует на их основе наиболее рациональное, с его точки зрения, решение обсуждаемой проблемы, намечает конкретную программу действий для закрепления принятой в результате беседы нормы в практике поведения и деятельности учащихся.

Лекция. Рассказ и беседа подготавливают переход к более сложному методу организации познавательной деятельности - к лекции. Лекция в школе во многом приближается к рассказу, вместе с тем она отличается большей информативно-познавательной емкостью, большей сложностью логических построений, образов, доказательств и обобщений, большей продолжительностью. Именно поэтому лекции применяются в основном в старших классах средней школы, в вечерних (сменных) школах, в техникумах и вузах.

Логическим центром лекции является какое-либо теоретическое обобщение, относящееся к сфере научного познания. Конкретные факты, составляющие основу беседы или рассказа, здесь служат лишь иллюстрацией или исходным, отправным моментом.

Старшеклассники особенно чутко откликаются на яркий и самостоятельный стиль мышления педагога, на его умение найти оригинальный, неожиданный поворот темы, отделить факт от мнения о факте, выразить свое личное отношение к сообщаемому материалу. Большое количество информации, получаемое современными детьми может приводить к тому, что некоторые полужнания представляются действительным знанием. В этих условиях тем более необходимо приучать школьников выходить за пределы очевидного, совершать переход от явления к сущности.

Дискуссия и диспут. Ситуации познавательного спора, дискуссии, при их умелой организации, привлекают внимание школьников к разным научным точкам зрения по той или иной проблеме, побуждают к осмыслению различных подходов к аргументации. В то же время они могут быть созданы и при изучении обычных недискуссионных на первый взгляд вопросов, если учащимся предлагается высказать свои суждения о причинах того или иного явления, обосновать свою точку зрения на устоявшиеся представления. Обязательное условие дискуссии - наличие по меньшей мере двух противоположных мнений по обсуждаемому вопросу. Естественно, что в учебной дискуссии последнее слово должно быть за учителем, хотя это и не означает, что его выводы - истина в последней инстанции.

В отличие от дискуссии, где все-таки должно быть принято устоявшееся и принимаемое научными авторитетами решение, диспут как метод формирования суждений, оценок и убеждений в процессе познавательной и ценностно-ориентационной деятельности не требует определенных и окончательных решений. Диспут, как и дискуссия, основан на давно открытой закономерности,

состоящей в том, что знания, добытые в ходе столкновения мнений, различных точек зрения, всегда отличаются высокой мерой обобщенности, стойкости и гибкости. Диспут как нельзя лучше соответствует возрастным особенностям старшекласника, формирующаяся личность которого характеризуется страстным поиском смысла жизни, стремлением не принимать ничего на веру, желанием сравнивать факты, чтобы уяснить истину.

В педагогическом плане крайне важно, чтобы вопросы, намеченные к обсуждению, содержали жизненно важную, значимую для школьников проблему, по-настоящему волновали их, звали к открытому, искреннему разговору.

Диспут дает возможность анализировать понятия и доводы, защищать свои взгляды, убеждать в них других людей. Для участия в диспуте мало высказать свою точку зрения, надо обнаружить сильные и слабые стороны противоположного суждения, подобрать доказательства, опровергающие ошибочность одной и подтверждающие достоверность другой точки зрения. Диспут учит мужеству отказаться от ложной точки зрения во имя истины.

Настоящий педагог не торопится отвергать ошибочные суждения, не позволит себе грубо вмешиваться в спор, безапелляционно навязывать свою точку зрения. Он должен быть деликатным и терпеливым, страстным и гневным, невозмутимым и ироничным. Такая манера никого не обижает и не унижает, не отбивает у школьников желания участвовать в полемике и откровенно высказывать свои взгляды. Руководителю диспута решительно не подходит фигура умолчания и запрета. Всякая недоговоренность оставляет возможность для домыслов, искаженных догадок, неправильных толкований. Наиболее общее назначение диспутов и дискуссий - создать ориентировочную основу для творческих исканий и самостоятельных решений.

Пример. В структуре целостного педагогического процесса используется **метод примера**.

Формирующееся сознание школьника постоянно ищет опору в реально действующих, живых, конкретных образцах, которые олицетворяют усваиваемые ими идеи и идеалы. Этому поиску активно содействует явление подражательности, которая служит психологической основой примера как метода педагогического влияния.

Характер подражательной деятельности изменяется с возрастом, а также и в связи с расширением социального опыта школьника, в зависимости от его интеллектуального и нравственного развития. Младший школьник обычно выбирает себе для подражания готовые образцы, воздействующие на него внешним примером. Подражание у подростков сопровождается более или менее самостоятельными суждениями, носит избирательный характер. В юности подражание существенно перестраивается. Оно становится более сознательным и критичным.

В механизме подражания можно выделить по крайней мере три этапа. На первом этапе в результате восприятия конкретного действия другого лица у школьника появляется субъективный образ этого действия, желание поступать так же. Однако связь между примером для подражания и последующими действиями здесь может и не возникнуть. Эта связь образуется на втором этапе. На третьем этапе происходит синтез подражательных и самостоятельных действий, на который активно влияют жизненные и специально созданные воспитывающие ситуации.

2. Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности

Человек как субъект труда, познания и общения формируется в процессе деятельности, которая обеспечивает научное освоение действительности, возбуждает интерес, чувства, порождает новые потребности, активизирует волю, энергию - все то, что служит строительным материалом для развития и становления личности.

Общие закономерности, обуславливающие методы данной группы:

- все виды деятельности, имеющие общественные цели, потенциально обладают определенными развивающими и воспитывающими возможностями. Каждая такая деятельность содержит все необходимые компоненты для усвоения лишь ей соответствующих знаний, **переживаний**. Однако одна деятельность не может заменить все остальные. Поэтому в процессе воспитания целесообразно использовать комплекс деятельностей;
- даже объективно ценная обществу деятельность может не повлиять положительно на воспитанника, если она не имеет для него "личностного смысла";

- в итоге педагогических воздействий у школьников формируется готовность к выбору **цели и способов** деятельности. Будучи идеальным предвосхищением ожидаемого результата **цель** человека является той силой, которая определяет способ и характер его действий;

Приучение обнаруживает наибольшую эффективность на ранних ступенях воспитания и развития детей. Предписывая учащимся тот или иной образ действий, необходимо выразить его в возможно более коротком и ясном правиле. На каждый данный отрезок времени должен быть выделен минимум отдельных действий, из которых складывается данная форма поведения.

Опытные педагоги большое значение придают показу образца воспитываемой формы поведения, созданию положительного отношения к ней. Следует отметить, что вначале следует добиться точности производимого действия и лишь затем - быстроты.

Метод приучения предполагает контроль за выполнением действия, выявления и анализа возникающих трудностей, обсуждения способов дальнейшей работы. Еще более важно организовать самоконтроль учащихся.

Метод приучения варьирует в зависимости от возраста, условий жизни и воспитания. Не всегда целесообразно, например, открыто ставить перед детьми задачу овладения тем или иным способом поведения. Учитель в этом случае так организует деятельность детей, чтобы, с удовольствием повторяя ее, они незаметно для себя свободно и непринужденно привыкали к нужной форме поведения. Одним из испытанных средств приучения к заданным формам поведения является **режим жизни и деятельности учащихся**.

Метод упражнения. Метод приучения тесно связан с **методом упражнения**. В основе приучения лежит овладение ребенком преимущественно процессуальной стороной деятельности, а упражнение делает ее лично значимой.

Включение детей в деятельность создает им условия для действий в соответствии с принятыми в обществе нормами и правилами поведения. В реальной жизни и деятельности школьного коллектива постоянно рождаются ситуации, в которых обнаруживается и подвергается испытанию на прочность вся система сложившихся в нем воспитательных отношений. Часто педагог не может ждать естественного стечения обстоятельств и ему приходится самому создавать такую внешнюю обстановку, которая вызывает у учащихся необходимое психическое состояние, представления, чувства, мотивы, поступки. Такие специально организованные педагогические условия принято называть **воспитывающими ситуациями**.

По своему существу, это упражнения в условиях ситуации свободного выбора. Ученик в них ставится перед необходимостью выбрать определенное решение из нескольких возможных вариантов: воспользоваться привилегиями самому, уступить место другому, промолчать, сказать правду, сказать "не знаю". В поисках выхода из созданной учителем ситуации школьник пересматривает, переосмысливает и перестраивает свое поведение, приводит его в соответствие с новыми требованиями, изменяющимися условиями деятельности и общения. Другими словами, поиск выхода из специально созданной учителем ситуации - это упражнение в нравственном поведении, работа не только ума, но и сердца.

Педагогическое требование. Требования помогают наводить порядок и дисциплину в школе, вносят дух организованности в деятельность и поведение учащихся. Педагогическое требование должно не только опережать развитие личности, но и переходить в требования воспитанника к самому себе.

Организуя воспитательный процесс, учитель должен стремиться к тому, чтобы его требование стало общественным требованием, требованием той группы, в которую включен воспитанник.

Существенное значение имеет соблюдение учителем меры в предъявлении требований к учащимся.

К.Д.Ушинский по этому поводу писал: "Приучите дитя сначала повиноваться легким требованиям, не стесняя его самостоятельности ни множеством, ни трудностью их, и вы можете быть уверены, что оно будет легче подчиняться и новым вашим постановлениям. Если же, стеснив дитя разом множеством правил, вы вынудите его к нарушению того или другого из них, то сами будете виноваты, если прививаемые вами привычки не будут укореняться и вы лишитесь помощи этой великой воспитательной силы".

3. Методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности

Любая деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты, если при этом у личности имеются сильные, яркие, глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, с полной отдачей сил, преодолевать неизбежные затруднения, неблагоприятные условия и другие обстоятельства, настойчиво продвигаясь к намеченной цели. С мотивацией деятельности теснейшим образом связано ее стимулирование. **Стимулировать - значит побуждать, давать толчок, импульс к мысли, чувству и действию.** В целях подкрепления и усиления воздействия на личность школьника тех или иных факторов применяются различные методы стимулирования, среди которых наиболее распространенными являются **соревнование, познавательная игра, поощрение, наказание и др.**

Соревнование. Детям, подросткам и юношам в высшей степени свойственно стремление к здоровому соперничеству, приоритету, первенству, самоутверждению. Вовлечение учащихся в борьбу за достижение наилучших результатов в учебе, труде и общественной деятельности поднимает отстающих на уровень передовых, стимулирует развитие творческой активности, инициативы, новаторских починов, ответственности и коллективизма.

Соревнование может быть коллективным и индивидуальным, рассчитанным на длительный срок и эпизодическим. В процессе его организации и проведения необходимо соблюдать традиционные принципы: гласность, конкретность показателей, сравнимость результатов.

В последние годы появилось немало противников разного рода соревнований, которые якобы противоречат основным принципам гуманистической педагогики. Можно, утверждается, сравнивать только темпы личного продвижения, т.е. сравнивать ребенка сегодняшнего с самим собой, но вчерашним. Однако при продуманности организации соревнования оно ничуть не противоречит идее уважения личности. Более того, его действенность существенно повышается при разумном насыщении как учебной, так и внеучебной деятельности вытекающими из самой логики образовательного процесса **ситуациями переживания успеха**, связанными с положительными эмоциональными переживаниями. В переживании ситуаций успеха особенно нуждаются учащиеся, испытывающие определенные затруднения в учении, связанные с их личной неуверенностью. В связи с этим необходимо подбирать такие задания, с которыми учащиеся этой категории могли бы справиться без особых затруднений, и лишь потом переходить к более сложным упражнениям. В опыте передовых учителей с этой целью используются так называемые **сдвоенные задания**, где первое подготавливает к выполнению другого, более сложного. Надежным путем создания ситуаций успеха является дифференцированный подход к определению содержания деятельности и характеру помощи учащимся при ее осуществлении. Естественными в этом случае должны быть и словесные поощрения, подбадривание ученика, вызывающие у него уверенность в своих силах, стремление соответствовать оценке учителя.

Сюжетно-ролевые игры. К методам стимулирования деятельности относятся **сюжетно-ролевые игры**, которые, учитывая возраст, широко применяются в начальных классах. Они примыкают к ситуациям переживания успеха, поскольку тоже направлены на создание ситуаций, но игровых, вызывающих, как и предыдущие, яркие эмоциональные переживания. Вместе с тем, ролевые игры используются и для более старших возрастов. Например при организации групповых дискуссий в ходе которых тренируются навыки взаимодействия участникам назначаются роли, требующие определенного типа коммуникации при обсуждении (организатор, скептик, протоколист итп).

Поощрение - способ выражения общественной положительной оценки поведения и деятельности отдельного учащегося или коллектива. Его стимулирующая роль определяется тем, что в нем содержится общественное признание того образа действия, который избран и проводится учеником в жизнь.

Нельзя полагать, что одобрение и поощрение полезны всегда и везде. Воспитательное значение поощрения возрастает, если оно включает в себе оценку не только результата, но и мотива и способов деятельности.

К поощрениям чаще всего приходится прибегать в работе с младшими школьниками и подростками, которые особенно чувствительны к оценке их поступков и поведения в целом и особенно необходимо детям несмелым, неуверенным. Вместе с этим, учителю необходимо одинаково заботиться о том, чтобы не появлялись ученики захваленные и ученики, обойденные вниманием.

Наказание - это такое воздействие на личность школьника, которое выражает осуждение действий и поступков, противоречащих нормам общественного поведения, и принуждает учащихся неуклонно следовать им. Наказание корректирует поведение ребенка, дает ему ясно понять, где и в чем он ошибся, вызывает чувство неудовлетворенности, дискомфорта, стыда.

Средствами метода наказания выступают замечания учителя, предложение встать у парты, вызов для внушения на педагогический совет, выговор в приказе по школе итп. **Осуждение** - форма наказания и может быть выражено словами, негативной оценкой поведения.

Правильное применение наказаний предполагает понимание следующих законов и правил применения наказаний:

- Умелое применение наказаний требует от учителя педагогического такта и определенного мастерства.

- Всякое наказание должно сопровождаться анализом причин и условий, породивших тот или иной проступок и их пояснением.

- Любое наказание должно соответствовать силе проступка. В тех случаях, когда ученик нарушил правила поведения необдуманно, случайно, можно ограничиться беседой или простым упреком.

- Наказание приносит успех, когда оно согласуется с общественным мнением коллектива.

- Нельзя наказывать не разобравшись и по подозрению.

- Наказание должно быть воспринято наказанным как заслуженное.

- По возможности надо избегать коллективных наказаний, поскольку они могут привести к объединению учащихся, нарушающих общественный порядок и дисциплину.

- Нельзя злоупотреблять наказаниями. Сильнее действуют наказания неожиданные и непривычные.

- Наказание должно производиться без оскорбления.

- Содержание наказания должно соответствовать возрасту и индивидуальным особенностям человека.

- Наказание не может стимулировать активность, скорее являясь методом ее ограничения.

4. Методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании

Управление процессом воспитания невозможно без обратной связи, которая несет характеристику его результативности. Выполнить эту функцию помогают методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании. Под эффективностью воспитания понимают степень соответствия достигаемых результатов поставленным целям воспитания.

О показателях воспитанности школьников можно судить по степени их участия во всех основных видах деятельности, соответствующей их возрасту: игровой, учебной, трудовой, общественной и др., - и результативности этого участия. Важными показателями воспитанности школьников являются их общение и отношения в коллективе, со сверстниками, старшими и др. О результативности воспитания свидетельствуют такие показатели: сформированность у учащихся основ мировоззрения, умение оценивать события, происходящие в стране и в мире; усвоение ими норм морали, знание и соблюдение законов, в том числе правил для учащихся; общественная активность, инициатива и самостоятельность воспитанников; эстетическое и физическое развитие.

К основным методам контроля относятся: педагогическое наблюдение за учениками; беседы, направленные на выявление воспитанности; опросы (анкетные, устные и пр.); анализ результатов общественно полезной деятельности, деятельности органов ученического самоуправления; создание ситуаций для изучения поведения воспитуемых.

Педагогическое наблюдение характеризуется непосредственным восприятием деятельности, общения, поведения личности в целостности и динамике их изменения. Различают разнообразные виды наблюдения - непосредственное и опосредованное, открытое и скрытое, непрерывное и дискретное, монографическое и узкое и пр.

Чтобы успешно использовать наблюдение для изучения воспитанности личности, надо вести его с конкретной целью, владеть программой изучения личности, критериями оценки ее воспитанности. Наблюдения должны носить систематический характер. Важно хорошо продумать систему фиксации наблюдаемых фактов (записи в дневник наблюдений, в карту наблюдений и др.).

Беседы с воспитанниками помогают педагогам выяснить степень информированности учащихся в области нравственных проблем, норм и правил поведения, выявить причины отклонений от выполнения

этих норм, когда они наблюдаются. Одновременно учителя фиксируют мнения, высказывания учеников, чтобы оценить и качество своих воспитательных влияний, отношение детей друг к другу, их симпатии, антипатии и т.п.

Опросники, анкеты. Все чаще в классных коллективах применяются психологические **опросники**, которые выявляют характер отношений между членами коллектива, товарищеские привязанности или, наоборот, негативные отношения к тем или иным членам его. Такие опросники позволяют своевременно выявлять возникающие противоречия и принимать меры по их быстрому и умелому разрешению. Применение опросников не столь простое дело, при их составлении следует соблюдать определенные правила, например не ставить вопросы в прямолинейной форме, содержание ответов должно давать взаимопроверяемые сведения и т.п.

Включение в деятельность. Опытные воспитатели для контроля за ходом воспитания школьников применяют и такой более сложный метод, как сознательное включение учеников в такие виды деятельности и общения, в которых они могут наиболее полно проявить те или иные стороны своей воспитанности. Этот метод требует большого мастерства, педагогической коллегиальности. Завершается контроль за ходом воспитательной работы оцениванием не только результатов воспитанности школьников, но и уровня воспитательной деятельности учителя и школы в целом.

Условия оптимального выбора и эффективного применения методов воспитания. Среди тех зависимостей, которые определяют выбор методов воспитания, на первом месте находится их соответствие идеалам общества и целям воспитания.

Любые методы направлены на достижения цели, но одни из них приводят к достижению цели быстрее, другие медленнее. Это зависит не только от сущности метода, но и от условий его применения. **Один и тот же метод в разных случаях может привести к совершенно разным результатам. В задачи педагога входит определение наиболее подходящего метода в каждом конкретном случае, а так же его адаптация к конкретным условиям воспитательного процесса.** Методы воспитания, определенные и изученные в педагогике, взяты из опыта педагогов прошлого. Они носят общий характер и не могут быть применены в чистом виде, так как, наверняка окажутся при этом малоэффективными. Воспитатель, если он хочет добиться наилучших результатов своей деятельности, находится в постоянном поиске и анализе отдельных элементов воспитания, способов воздействия на человеческую личность. При этом сущность выбранного им метода остается неизменной, переработке подвергаются лишь пути достижения цели. Такие пути, разрабатываемые педагогом для применения в конкретных условиях воспитания, называются **приемами**.

Сам по себе метод не может быть плохим или хорошим. Каждый метод, имея свои особенности и специфику, оказывается наиболее эффективным в определенной ситуации при определенных условиях. Существует множество факторов, оказывающих влияние на выбор оптимального в данном случае метода. Будучи очень гибким и тонким инструментом прикосновения к личности, метод воспитания, вместе с тем используется с учетом особенностей группы, в которую включен воспитанник. Скажем, на определенном уровне ее развития наиболее продуктивным способом педагогического воздействия является решительное, неукоснительное требование, но неуместными будут лекция или диспут.

Рассмотрим некоторые основные причины, обуславливающие выбор методов воспитания.

1. Цели и задачи воспитания являются основополагающими факторами определения методов.
2. Возраст воспитанников. Для каждого возраста существуют свои методы воспитания, разработанные с учетом психических и физиологических особенностей воспитанников каждой возрастной категории.
3. Особенности взаимоотношений в коллективе и воспитателя с воспитанниками, эмоциональная близость, уровень доверительности и т. д. В любом коллективе существуют определенные этапы формирования и развития внутренних отношений, вместе с этим должны изменяться или частично трансформироваться и методы воспитания.
4. Личностные особенности воспитанников предполагают индивидуальный подход к воспитанию каждого и, соответственно, индивидуальный выбор методов воспитания, имеющих наибольший успех применительно к конкретному человеку.
5. Средства воспитания, такие как наглядные пособия, средства массовой информации, предметы культуры и искусства. В зависимости от их наличия и доступности выбираются и методы воспитания.

6. Отдавая предпочтение тому или иному методу, педагог руководствуется информацией о нем, собственным или чужим опытом его применения, анализирует все известные ему общие методы. Другими словами, выбор оптимального в данном случае метода напрямую зависит от квалификации педагога.
7. Фактор времени. Если времени достаточно много, то и методы воспитания применяются более гуманные, проявляется особая забота о психическом здоровье воспитанников, производится постепенное и поэтапное продвижение к цели. При недостатке времени и, при этом, сложных целях и задачах, применяются более жесткие методы воздействия, требующие значительных усилий воспитанника и высокой квалификации педагога.
8. При выборе метода нужно учитывать все эти и другие, узко специализированные факторы. Важно ставить перед собой реальные достижимые цели, доводить до конца все задуманные действия, соблюдать логичное и поэтапное применение выбранного метода. Завершенность в любом начатом деле является хорошим примером для воспитанников и повышает авторитет педагога.

Направления воспитательной работы. В комплексном воспитательном процессе можно выделить следующие направления: физическое, умственное, нравственное, эстетическое, трудовое и профессиональное воспитание.

Содержание **физического воспитания** включает: совершенствование организма человека предполагает развитие двигательной и костно-мышечной систем, нервной системы, пропорций тела при сохранении и укреплении здоровья человека. От физического состояния зависит успешность учебной, профессиональной деятельности; просвещение учащихся в вопросах физической культуры и личной гигиены; формирование механизма физического самовоспитания, стимулирование самовоспитания воли, выносливости, настойчивости, самодисциплины; разностороннее развитие конкретных спортивных умений и мастерства; развитие профессионально значимых физических качеств, обеспечивающих повышение работоспособности, устойчивости нервной системы, появление хорошего самочувствия; индивидуальная работа с физически одаренными ребятами с учетом их интересов и склонностей.

Содержание **умственного (интеллектуального) воспитания**: развитие интеллекта посредством развития всех познавательных функций человека: ощущения, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи; умственное просвещение учащихся в области наук, деятельности, общения; формирование механизма самоорганизации умственной деятельности; развитие индивидуальных интеллектуальных способностей и познавательных возможностей учащихся; развитие сознания и самосознания учащихся, их творческого потенциала; формирование профессионального мышления.

Содержание **нравственного воспитания** составляет:

- моральное воспитание – формирование сознания, нравственных чувств и навыков нравственного поведения;
- этическое воспитание – формирование правил хорошего тона, культуры поведения и отношений;
- патриотическое воспитание – формирование чувства любви и ответственности за свою Родину, формирование готовности встать на защиту Родины и своего народа;
- формирование чувства собственного национального достоинства и уважения к другим нациям и народам;
- политическое воспитание – формирование политического сознания.

Содержание **трудового и профессионального воспитания** :

- формирование потребности в труде, воспитание человека-труженика, способного к созданию материальных и духовных ценностей для себя и общества;
- формирование общетрудовых знаний, умений и навыков; положительного, сознательного и творческого отношения к труду;
- развитие механизма самообучения и сфере труда и профессиональной деятельности;
- профессионально-правовое воспитание – передача учащимся сведений о законах и нормах.

Содержание **эстетического воспитания** : развитие эстетического восприятия окружающего мира и способности ценить и создавать прекрасное; развитие эстетических чувств и эмоций, развитие воображения; эстетическое просвещение учащихся в области искусства, культуры, объектов природы; индивидуальное эстетическое воспитание, направленное на развитие художественных задатков, способностей и склонностей учащихся; формирование механизма эстетического самообразования; формирование эстетических отношений, восприятия, чувств, вкуса и идеала.

2.4 Общение и воспитание

Роль общения как воспитательного средства проявляется в том, что, общаясь с окружающими людьми в процессе различных видов деятельности, во время игр, спортивных занятий, входя в неформальные контакты со сверстниками, старшими и младшими школьниками, родственниками, знакомыми и другими людьми, ребенок получает разнообразные знания о предметном мире, а также о мире идей и отношений. Это очень эффективный путь познания, поскольку обмен информацией в общении характеризуется высоким уровнем понимания, низкой избыточностью информации, экономией затрат времени.

Общение – не только важнейший источник информации. Оно оказывает существенное влияние и на восприятие тех знаний, которые школьник получает по другим каналам информации. Кроме того, общение во многом определяет интерес ребенка к знаниям вообще, получаемым из любых источников.

Общение – один из важнейших факторов возникновения, формирования, развития и укрепления познавательных интересов у растущего человека. Воспитательное воздействие человека на человека предполагает правильное восприятие и оценку друг друга людьми, вовлеченными в этот процесс. Поэтому необходимы усилия, направленные на развитие умений правильно оценивать и понимать других людей.

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 педагогическим общением. 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. ***Психологически правильное воспитание и есть продуманное, научно обоснованное общение людей, рассчитанное на развитие каждого из них как личности.***

Содержанием общения, которое служит воспитательным целям, является передача от человека к человеку полезной информации, на основании которой люди могут формироваться и развиваться как личности. Эта информация включает ценности, нормы и формы поведения, оценки и представления, идеалы, цели и смысл жизни. Мера их принятия одним человеком в общении с другими людьми зависит от отношения людей друг к другу. Данные отношения, в свою очередь, определяются *эталонами* межличностного восприятия.

В процессе познания людьми друг друга эти эталоны выполняют роль мерки, которая прикладывается к одной личности и определяет ее воздействие на другую личность. Как таковые, эталоны не всегда хорошо осознаются человеком, который их использует. В них отражаются особенности тех социальных групп, которые являются **референтными (значимыми)** для данного индивида. В раннем возрасте эталоны обычно являются конкретными и отождествляются с теми или иными людьми, выбираемыми в качестве идеала, объекта для подражания или «героя». С возрастом эталоны становятся все более обобщенными, связанными с нравственными и другими идеалами, ценностями, нормами. Они вместе с тем становятся более дифференцированными и различными у разных людей.

Коллектив и развитие личности. Система воспитания, сложившаяся в нашей стране получила название коллективистической и до сих пор хранит свои основные черты. Она годами строилась и развивалась на основе тезиса, согласно которому воспитание, а следовательно, и полноценное развитие личности возможны только в коллективе и через *коллектив*. Утверждалось, что сначала непременно нужно создать воспитательный коллектив, а потом уже через него воспитывать и личность. Вместе с тем, в этой позиции есть много того, в чем следует разобраться. Всегда ли коллектив прав, безгрешен и прогрессивен в отношении развития личности?

Первый вопрос, на который следует ответить: *всегда ли по уровню своего психического и поведенческого развития личность отстаёт от коллектива и нуждается в воспитательных воздействиях с его стороны?* Думается, что далеко не всегда. Нередко высокоразвитая, самостоятельная, интеллектуально одаренная личность намного превосходит свой реальный коллектив и по уровню развития стоит выше большинства его членов. Такой коллектив может подавлять особо одаренную личность, невольно препятствуя ее развитию, не принимая и из-за непонимания, завести и нездоровых агрессивных тенденций. Не так уж редки и в нашей сегодняшней действительности случаи, когда кто-либо из детей, опережая в развитии своих товарищей по коллективу, попадает в ситуацию беспринципного и даже аморального давления со стороны сверстников по коллективу.

Попробуем теперь подойти к вопросу с другой стороны. Личность – это всегда индивидуальность, и воспитывать личность психологически означает формировать самостоятельного, независимого, не похожего на других людей человека. Коллектив же, как правило, унифицирует личности своим влиянием, одинаково действует на всех составляющих его индивидов, предъявляя к ним единые требования.

Сказанное не означает полного отрицания ценности коллектива для становления человека как личности. Высокоразвитые коллективы, а во многих случаях и среднеразвитые, конечно, полезны для формирования личности. Однако современному обществу необходима новая личность, неординарно мыслящая, свободная, самостоятельная, творческая. Для того чтобы такая личность воспитывалась, следует устранить все препятствия, существующие на пути ее развития, одним из которых является требование безусловного подчинения детской личности коллективу.

Как же перестроить систему воспитания, сделав ее более соответствующей требованиям времени? **С точки зрения психологии рекомендации в отношении вопроса воспитания личности в коллективе следующие:** необходимо отказаться по крайней мере от двух не подтвержденных жизнью догм: права коллективного мнения быть приоритетным перед мнением отдельно взятой личности и якобы однозначно положительного влияния реального коллектива на личность; не только отдельная личность должна брать на себя определенные обязанности перед коллективом и выполнять их, но и коллектив должен иметь четкие и равные обязанности перед каждой личностью; необходимо полностью отказаться от мысли о том, что вне реального коллектива или без него полноценная личность сформироваться не может.

Формирование и изменение социальных установок. Психологически воспитание во многом означает формирование и изменение социальных установок человека, которые имеют три компонента: знания, эмоции и действия. Педагогическое воздействие на социальную установку воспитываемого включает четыре стадии: привлечение внимания воспитываемого к объекту установки, возбуждение его интереса, предъявление новой информации и убеждение (указание на желательные в связи с этим практические действия в отношении объекта установки).

По той причине, что социальные установки включают рациональный и эмоциональный компоненты, любой из них можно использовать для направленного педагогического воздействия. **Воспитание, основанное на рациональном компоненте, обычно апеллирует к разуму воспитываемого.** В этом случае воспитатель пытается убедить его с помощью логических доказательств. **Эмоциональное воздействие базируется на эффекте внушения и обычно используется при отсутствии или слабости логических аргументов.** При использовании эмоциональной формы воздействия обычно обращаются к следующим психолого-педагогическим приемам: ссылке на авторитет («папа считает так»), обращению к образцу («так поступают все хорошие дети»).

Убеждающая аргументация представляет собой второй после привлечения внимания шаг на пути формирования или изменения социальной установки. Даже если убеждение основывается на хорошо подобранных фактах, способ их представления воспитываемому может существенно повлиять на результат убеждения. Один и тот же факт может быть представлен и воспринят воспитываемым по-разному.

Многое в эффективности педагогического воздействия с использованием убеждающей аргументации зависит от того, насколько воспитатель показывает воспитываемому, что действительно хочет убедить, а также от того, как лично относится воспитываемый к воспитателю. Если это отношение положительное, то открытое проявление воспитателем желания переубедить воспитываемого будет в большей степени способствовать принятию им предлагаемой точки зрения, нежели в том случае, когда воспитатель такого желания не проявляет. И, напротив, демонстративное желание убедить, проявляемое воспитателем, не вызывающим симпатии у воспитываемого, будет вести к сопротивлению с его стороны.

2.5 Воспитание в семье

В жизни каждого человека семья занимает особое место. В семье растет ребенок, и с первых лет своей жизни он усваивает нормы общежития, человеческих отношений, своей семьи. Став взрослым, ребенок следует правилам, которые были в семье его родителей.

Видный отечественный социолог А.Г. Харчев дает следующее определение семьи: "Семья — это малая социальная группа, связанная брачными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью перед обществом за воспроизводство населения".

Основная функция семьи — репродуктивное, биологическое воспроизводство населения. Семья изначально возникает как следствие заботы о потомстве. Другими функциями семьи являются:

- воспитательная — социализация молодого поколения;
- хозяйственно-бытовая — поддержание физического состояния семьи, уход за детьми и престарелыми;
- экономическая — получение материальных средств одних членов семьи для других, материальная поддержка несовершеннолетних и престарелых;
- социального контроля — ответственность членов семьи за поведение ее членов в обществе, в различных сферах деятельности, старшего поколения за младшее;
- духовного общения — духовное обогащение каждого члена семьи;
- социально-статусная — предоставление членам семьи определенного социального положения в обществе;
- досуговая — организация рационального досуга, развитие взаимного обогащения интересов каждого члена семьи;
- эмоциональная — осуществление психологической защиты каждого члена семьи; организация эмоциональной стабильности личности, психологической терапии.

Социальная функция семьи состоит в том, что она как основная социальная ячейка общества:

- объединяет людей; регулирует воспитание поколения, познавательную, трудовую деятельность личности;
- вводит ребенка в общество; именно в семье ребенок получает социальное воспитание, становится личностью;
- укрепляет здоровье детей, развивает их задатки и способности; заботится об образовании, развитии ума, воспитании гражданина; решает их судьбу и будущее;
- закладывает гуманные черты характера, доброту и сердечность ребенка; учит его отвечать за свои поступки;
- приучает ребенка трудиться, помогает выбрать профессию, готовит к самостоятельной семейной жизни, приучает продолжать традиции своей семьи.

Все это одновременно отражает и задачи семейного воспитания.

Классификация типов семейных отношений

В каждой семье объективно складывается определенная, далеко не всегда осознанная ее членами система воспитания. Это и понимание целей воспитания, и формулировка его задач, и более или менее целенаправленное применение методов и приемов воспитания. Могут быть выделены 4 наиболее общих тактики воспитания в семье и отвечающие им 4 типа семейных взаимоотношений: диктат, опека, невмешательство и сотрудничество.

Диктат в семье проявляется в систематическом подавлении одними членами семейства (преимущественно взрослыми) инициативы и чувства собственного достоинства у других его членов. Родители, разумеется, могут и должны предъявлять требования к своему ребенку, исходя из целей воспитания, норм морали, конкретных ситуаций, в которых необходимо принимать педагогически и нравственно оправданные решения. Однако безоглядная авторитарность родителей, игнорирование интересов и мнений ребенка, подавление, принуждение, а, в случае сопротивления ребенка порой еще и эмоциональное или физическое насилие над ним, издевательство, систематическое лишение его права голоса при решении вопросов, к нему относящихся, - все это гарантия серьезных неудач в формировании его личности. Обычно это приводит к низкой самостоятельности, чувству собственной неполноценности, безынициативности. Возможен и другой вариант, когда итогом диктата является воспитание личности человека, делящего людей на «сильных», которым нужно угождать и повиноваться и «слабых», которыми нужно повелевать и унижать.

Излишний диктат и жестокость часто приводят как правило к воспитанию людей с психической патологией.

Опека в семье – это система отношений, при которых родители, обеспечивая своим трудом удовлетворение всех потребностей ребенка, ограждают его от каких-либо забот, усилий и трудностей, принимая их на себя. Как и в случае диктата такие дети оказываются неприспособленными к жизни в коллективе, у детей отсутствует самостоятельность, инициатива, они так или иначе отстранены от решения общих проблем семьи. Результатом часто являются дети, привыкшие что за них их проблемы решают другие, склонные к капризам, легкой смене настроений.

Невмешательство. Система межличностных отношений в семье, строящаяся на признании возможности и даже целесообразности независимого существования взрослых от детей может порождаться тактикой «невмешательства». Чаще всего в основе этого типа взаимоотношений лежит пассивность родителей как воспитателей, а порой их эмоциональная холодность, безразличие, неумение и нежелание учиться быть родителями.

Сотрудничество как тип взаимоотношений в семье предполагает опосредованность межличностных отношений в семье общими целями и задачами совместной деятельности, ее организацией и высокими нравственными ценностями. Именно в этой ситуации преодолевается эгоистический индивидуализм ребенка. Такая семья становится группой высокого уровня развития – коллективом.

Классификация стилей воспитания

Большое значение в становлении самооценки имеет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности. Психологами выделяется 3 стиля семейного воспитания: демократический, авторитарный, попустительский.

Демократические родители ценят в поведении ребенка и самостоятельность, и дисциплинированность. Они сами предоставляют ему право быть самостоятельным в каких-то областях своей жизни; не ущемляя его прав, одновременно требуют выполнения обязанностей.

Авторитарные родители требуют от ребенка беспрекословного подчинения и не считают, что должны ему объяснять причины своих указаний и запретов. Они жестко контролируют все сферы жизни, причем могут это делать и не вполне корректно. Дети в таких семьях обычно замыкаются, и их общение с родителями нарушается. Еще более тяжелый случай – равнодушные и жестокие родители. Дети из таких семей редко относятся к людям с доверием, испытывают трудности в общении, часто сами жестоки, хотя имеют сильную потребность в любви.

Попустительство. Сочетание безразличного родительского отношения с отсутствием контроля тоже неблагоприятный вариант семейных отношений. Детям позволено делать все, что им вздумается, их делами никто не интересуется. Поведение становится неконтролируемым.

Влияние типа воспитания на поведение ребенка, формирование его личностных особенностей. От условий воспитания в семье зависит адекватное и неадекватное поведение ребенка. Дети, у которых занижена самооценка, недовольны собой. В семье, где родители постоянно порицают ребенка, или ставят перед ним завышенные задачи формируется заниженная самооценка, неудовлетворенность собой. В семьях, где ребенка часто хвалят, и за мелочи и достижения дарят подарки может быть противоположенная ситуация – формируется излишне завышенная самооценка. В семьях, где растут дети с высокой, но не завышенной самооценкой, внимание к личности ребенка сочетается с достаточной требовательностью.

Личностной особенностью ребенка может стать тревожность. Высокая тревожность приобретает устойчивость при постоянном недовольстве со стороны родителей. Из-за нарастания тревожности и связанной с ней низкой самооценки снижаются учебные достижения, закрепляется неуспех. Неуверенность в себе приводит к ряду других особенностей: желанию бездумно следовать указанию взрослого, действовать только по образцам и шаблонам, боязни проявить инициативу, формальному усвоению знаний и способов действий. Излишняя тревожность также формируется при воспитании тревожными родителями. Страхи по отношению к различным предметам и ситуациям ребенок перенимает от родителей также как и другие виды отношения к явлениям.

Еще один вариант – излишняя демонстративность – особенность личности, связанной с повышенной потребностью в успехе и внимании к себе окружающих. Ее источником обычно становится недостаток внимания взрослых к детям, которые чувствуют себя в семье заброшенными, нелюбимыми. Но бывает, что ребенку оказывается достаточное внимание, а оно его не удовлетворяет в

силу гипертрофированной потребности в эмоциональных контактах. Завышенные требования к взрослым предъявляются не безнадзорными, а наоборот, наиболее избалованными детьми. Такой ребенок будет добиваться внимания, даже нарушая правила поведения.

Третий вариант – «уход от реальности». Обычно такое свойство может наблюдаться при резком рассогласовании потребностей и возможностей и частой фрустрации.

Ошибки семейного воспитания

1) Воспитание и потребность в эмоциональном контакте.

Здесь речь идет о существовании двустороннего контакта, в котором человек чувствует, что сам является предметом заинтересованности, что другие созвучны с его собственными чувствами. В таком созвучном эмоциональном контакте и испытывает каждый здоровый человек независимо от возраста образования, ценностных ориентаций.

Может случиться так, что цель воспитания ребенка оказывается «вставленной» именно в удовлетворение потребностей эмоционального контакта самих родителей. Ребенок становится центром потребности, единственным объектом ее удовлетворения. Это и родители, по тем или иным причинам испытывающие затруднения в контактах с другими людьми, и одинокие матери, и посвятившие все свое время внукам бабушки. Чаще всего при таком воспитании возникают большие проблемы. Родители бессознательно ведут борьбу за сохранение объекта своей потребности, препятствуя выходу эмоций и привязанностей ребенка за пределы семейного круга.

2). Воспитание и потребность смысла жизни.

Большие проблемы возникают в общении с ребенком, если воспитание стало единственной деятельностью, реализующей потребность смысла жизни. Без удовлетворения этой потребности человек не может нормально функционировать, не может мобилизовать все свои способности в максимальной степени.

Удовлетворением потребности смысла жизни может стать забота о ребенке. Мать, отец или бабушка могут считать, что смысл их существования является уход за физическим состоянием и воспитанием ребенка. Они не всегда могут это осознавать, полагая, что цель их жизни в другом, однако счастливыми они чувствуют себя только тогда, когда они нужны. Если ребенок, вырастая, уходит от них, они часто начинают понимать, что «жизнь потеряла всякий смысл». Ярким примером тому служит мама, не желающая терять положение «опекунши», которая собственноручно моет пятнадцатилетнего парня, завязывает ему шнурки на ботинках, так как «он это всегда плохо делает», выполняет за него школьные задания, «чтобы ребенок не переутомился». Вред такого самопожертвования для ребенка очевиден.

3) Воспитание и потребность достижения.

У некоторых родителей воспитание ребенка побуждается так называемой мотивацией достижения. Цель воспитания состоит в том, чтобы добиться того, что не удалось родителям из-за отсутствия необходимых условий, или же потому, что сами они не были достаточно способными и настойчивыми. Отец хотел стать врачом, но ему это не удалось, пусть же ребенок осуществит отцовскую мечту. Мать мечтала играть на фортепьяно, но условий для этого не было, и теперь ребенку нужно интенсивно учиться музыке. Подобное родительское поведение неосознанно для самих родителей приобретает элементы эгоизма: «Мы хотим сформировать ребенка по своему подобию, ведь он продолжатель нашей жизни...»

В результате ребенок лишается необходимой независимости, искажается восприятие присущих ему задатков, сформированных личностных качеств. Обычно не принимаются во внимание возможности, интересы, способности ребенка, которые отличны от тех, что связаны с запрограммированными целями. Ребенок становится перед выбором. Он может втиснуть себя в рамки чуждых ему родительских идеалов только ради того, чтобы обеспечить любовь и чувство удовлетворенности родителей. В этом случае он пойдет ложным путем, не соответствующим его личности и способностям, который часто заканчивается полным фиаско. Но ребенок может и восстать против чуждых ему требований, вызывая тем самым разочарование родителей из-за несбывшихся надежд, и в результате возникают глубокие конфликты в отношениях между ребенком и родителями.

4) Воспитание как реализация определенной системы.

Встречаются семьи, где цели воспитания как бы отодвигаются от самого ребенка и направляются не столько на него самого, сколько на реализацию признаваемой родителями системы воспитания. Несомненно, у каждой из этих воспитательных систем есть свои ценные находки, немало полезного и важного. Однако некоторые родители следуют тем или иным идеям и методам воспитания слишком послушно, без достаточной критики, забывая о том, что не ребенок для воспитания, а воспитание для ребенка.

5) Воспитание как формирование определенных качеств.

Проблемы независимости обостряются и в тех случаях, когда воспитание подчиняется мотиву формирования определенного желательного для родителей качества. В сознании родителя могут быть представления о том или ином человеческом качестве как наиболее ценном, необходимом, помогающем в жизни. В этих случаях родитель строит свое воспитание так, чтобы ребенок был обязательно наделен этим «особо ценным» качеством (эрудиция, умение постоять за себя, смелость). Проблема в том, что результатом становится ущербная личность, с единой гипертрофированной личностной чертой.

Некоторые авторы пытались проследить, как связаны черты характера родителей с чертами характера ребенка. Они полагали, что особенности характера или поведения родителей прямо проецируются на поведение ребенка. Думали, что если мать проявляет склонность к тоске, подавленности, то и у ее детей будут заметны такие же способности. При более пристальном изучении этого вопроса все оказалось значительно сложнее. Связь личности родителей и воспитанных особенностей поведения ребенка не столь непосредственна. Много зависит от типа нервной системы ребенка, от условий жизни семьи. Связь воспитания с другими видами деятельности, подчинение воспитания тем или иным мотивам, а так же место воспитания в целостной личности человека - все это и придает воспитанию каждого родителя особый, неповторимый, индивидуальный характер. Именно поэтому будущим родителям, которые хотели бы воспитывать своего ребенка не стихийно, а сознательно, необходимо начать анализ воспитания своего ребенка с анализа самих себя, с анализа особенностей своей собственной личности.

Организация сотрудничества семьи и школы. Главное условие взаимодействия школы и семьи – полное представление о функциях и содержании деятельности друг друга. Здесь наиболее важно понимание возможностей друг друга, умение определять реальные действия взаимопомощи и четко представлять себе задачи воспитания, средства и конечный результат. Зачастую семья передает эстафету воспитания школе, тем самым, самоустраняясь от процесса воспитания ребенка. Между тем, в личностном формировании ребенка должны участвовать обе стороны, при полном взаимопонимании и взаимопомощи друг - другу. Родители должны создать необходимые условия для воспитания ребенка в семье, понимать свою ответственность за то, каким станет их ребенок в будущем, правильно организовать быт, режим жизни.

При построении взаимодействия семьи и школы должны учитывать определенные проблемы: воспитание в семье одного ребенка, специфика влияния неполной семьи на ребенка; дефицит общения родителей с детьми в связи с большой занятостью родителей.

Посещение семьи. Установление контактов с родителями, с семьей учащихся - первостепенная задача в работе учителя. Одной из форм установления контактов с семьей является посещение семьи школьника. Здесь стоит отметить, что посещение не должно быть внезапным и к нему педагог должен подготовиться. Много в отношении школы и семьи зависит от первой встречи. В первом разговоре с родителями не следует говорить о трудностях работы с детьми. Радостно и приятно услышать добрые слова в свой адрес, о своем ребенке. Нужно постараться, чтобы у родителей появилась уверенность, что учить и воспитывать их сына или дочь будут квалифицированные педагоги и для этого подготовлены все необходимые условия. Полезно узнать, в каких семьях успешно решают задачи воспитания, почему возникают ошибки. Индивидуальное общение не столько дает возможность учителю оказать влияние на родителей, сколько помогает ему в выборе правильного подхода к детям. Преимуществом индивидуальной работы является то, что, находясь наедине с педагогом, родители откровеннее рассказывают ему о проблемах внутрисемейных отношений, о которых никогда бы ни сказали при посторонних. При этом необходимо придерживаться главного правила: содержание индивидуальной беседы должно быть достоянием только беседующих, оно не должно разглашаться.

Для получения разносторонних сведений об учащих педагогу вместе с классными учителями необходимо изучить характеристики, данные в детских годах. Просмотрев документы, педагогу необходимо составить список учащихся, с родителями которых следует встретиться индивидуально, кого можно пригласить в школу на коллективную беседу. Для успешного взаимодействия школы и семьи в воспитании нужно, чтобы родители умели анализировать деятельность и поведение своих детей. Если между классным руководителем и родителями существуют доверительные отношения, педагог может попросить поделиться результатами своих наблюдений.

Поручения. Одна из форм установления контактов с родителями - педагогические поручения. Поручения, предполагающие активную воспитательную позицию, непосредственно работу с детьми (индивидуальную, групповую, коллективную) - руководство кружком по интересам, детским клубом или объединением по месту жительства, спортивной секцией, техническим кружком; индивидуальное шефство, наставничество и т.д.

Поручения, предполагающие оказание организационной помощи учителю, воспитателю, - содействие в проведении экскурсий (обеспечение транспортом, путевками), в организации встреч с интересными людьми, в создании классной библиотеки, клуба любителей книги.

Поручения, предполагающие участие в развитии и укреплении материальной базы школы, в решении хозяйственных задач, - участие в оборудовании кабинетов, изготовление оборудования, приборов; помощь в ремонтных работах, в благоустройстве школы.

Отмеченные поручения не исчерпывают всех видов общественной работы родителей.

Родительские собрания. Основная форма работы с коллективом родителей - **родительское собрание**, которое проводится ежемесячно, а если это необходимо, то еженедельно. Родительские собрания сближают учителей и родителей, приближают семью к школе, помогают определить наиболее оптимальные пути воздействия в воспитательном влиянии на ребенка. На собраниях родителей систематически знакомят с целями и задачами, содержанием, формами и методами воспитания и обучения детей в семье и школе. На тех же собраниях можно определить участие родителей в жизни класса, чем бы они хотели заняться, предложить им заполнить анкету.

Резюмируем рассмотрение данного вопроса описанием базовых правил взаимодействия педагога с семьей учащегося.

1. В основе работы с семьей и общественностью должны быть действия и мероприятия, направленные на укрепление и повышение авторитета родителей. Нравоучительный, назидательный, категоричный тон нетерпим в работе классного руководителя, так как это может быть источником обид, раздражения, неловкости. Потребность родителей посоветоваться после категорических "должны", "обязаны" - исчезает. Чаще всего родители знают свои обязанности, но не у всех на практике воспитание получается таким, каким оно должно быть, им важно знать не только, что делать, но и **как** делать.

Беседы с отцами и матерями, попавшими в "черные списки", показывают, что пользы от вывешивания этих списков нет, у родителей растет недовольство детьми, выливающееся в наказания, да и к школе в целом формируется негативное отношение. Отцы и матери заявляют, что у них душа не лежит идти в школу, где говорят об их детях только плохое. Нередко в семье на этой почве обостряются отношения между супругами. В конечном итоге все это отражается на ребенке, усугубляя его негативное отношение к учителям, к школе, а педагогическая запущенность в целом не преодолевается, а осложняется.

2. Доверие к воспитательным возможностям родителей, повышение уровня их педагогической культуры и активности в воспитании. Психологически родители готовы поддержать все требования, дела и начинания школы.

3. Педагогический такт, недопустимость неосторожного вмешательства в жизнь семьи. Какой бы ни была семья, какими бы воспитателями ни были родители, учитель должен быть всегда тактичным, доброжелательным. Все знания о семье он должен обращать на утверждение добра, помощи родителям в воспитании.

4. Жизнеутверждающий, позитивный настрой в решении проблем воспитания, опора на положительные качества ребенка, на сильные стороны семейного воспитания, ориентация на успешное развитие личности. Формирование характера воспитанника не обходится без трудностей, противоречий и неожиданностей. Их надо воспринимать как проявление закономерностей развития, тогда сложности, противоречия, неожиданные результаты не вызовут негативных эмоций и растерянности педагога.

ГЛАВА 3. ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ (ДИДАКТИКА)

3.1 Основные понятия дидактики

Объектом дидактики является процесс обучения. Дидактика (от греч. «didaktikos» — поучающий и «didasko» — изучающий) — составная часть педагогики, наука об обучении, исследующая законы, закономерности, принципы и средства обучения.

Существуют «частные дидактики» — методики обучения отдельным учебным предметам (методика преподавания математики, физики, истории и др.), отдельных категорий учащихся (методика начального обучения, дидактика высшей школы), в разных типах учебных заведений и формах образования. У каждой методики обучения свой объект — обучение предмету, обучение определённых категорий учеников и т. д.

Предмет дидактики — связь преподавания (деятельности учителя) и учения (познавательной деятельности ученика), их взаимодействие.

Задачи дидактики. Дидактика занимается решением вопросов: чему учить и как учить; современная наука интенсивно исследует также проблемы: когда, где, кого и зачем учить. К основным проблемам, которые разрабатывает дидактика, относятся следующие:

- исследование научно – педагогических основ содержания образования;
- раскрытие сущности, закономерностей и принципов обучения;
- освещение закономерностей учебно-познавательной деятельности обучающихся;
- развитие методов обучения;
- совершенствование и обновление организационных форм учебной работы.

Задачи дидактики состоят в следующем: 1) описывать и объяснять процесс обучения и условия его реализации; 2) разрабатывать более совершенную организацию процесса обучения, новые обучающие системы, технологии и др.

НЕМНОГО ИЗ ИСТОРИИ ДИДАКТИКИ

Дидактика как теория обучения и образования своими корнями уходит в глубь веков. Обучение было всегда, когда существовал человек. Теория обучения начала формироваться уже тогда, когда возникла осмысленная необходимость передать потомкам не только накопленные достижения, но и то, как их передавать дальше. Впервые, насколько известно, термин «дидактика» появился в сочинениях немецкого педагога Вольфганга Ратке (Ратихия) (1571—1635) для обозначения искусства обучения. Аналогичным образом, как «универсальное искусство обучения всех всему», трактовал дидактику и Я. А. Коменский.

В «Великой дидактике» (1657) он разработал важнейшие вопросы дидактики: содержание образования, дидактические принципы и правила наглядности, последовательности, природосообразности и др., организацию классно-урочной системы. Коменский совершил переворот в сложившейся веками практике обучения, противопоставив средневековой зубрёжке новую систему учебной работы, соответствующую возрастным и психологическими особенностям детей.

Дидактические идеи Коменского получили дальнейшее развитие в трудах прогрессивных педагогов 18 и 19 вв. И. Г. Песталоцци, А. Дистервега и др., строивших свою теорию обучения на основе принципа природосообразности, учёта психологического развития учащихся. Большое значение они придавали выработке понятий у детей, развитию их активности и самостоятельности, широкому применению наглядности при обучении. В середине 19 в. выделение Д. как теории обучения в особую часть педагогики стало общепринятым (кроме Великобритании и США, где термин «Дидактика» не применяется, а теория обучения разрабатывается и излагается главным образом в трудах по педагогической психологии).

Во 2-й половине 19 в. в России цельную дидактическую систему создал русский педагог К. Д. Ушинский. Ушинский показал вред односторонности формального (направленного лишь на развитие способностей, мышления, воображения, памяти учащихся) и материального (преследовавшего только цель сообщения учащимся максимума нужных для жизни знаний) образования, раскрыл сходство и различие научного познания и учения, детально разработал вопросы восприятия, усвоения и закрепления знаний. Он же более глубоко проработал принципы наглядности, доступности, прочности, систематичности и воспитательного характера обучения.

ОСНОВНЫЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ.

Образование — система приобретенных в процессе обучения знаний, умений, навыков, способов мышления.

Знание — совокупность идей человека, в которых выражается теоретическое овладение этим предметом (П.В. Копнин).

Умения — овладение способами (приемами, действиями) применения усвоенных знаний на практике.

Навыки — умения, доведенные до автоматизма, высокой степени совершенства.

Цель (учебная, образовательная) — то, к чему стремится учение, будущее, на которое направлены его усилия.

Содержание (обучение, образование) — система научных знаний, практических умений и навыков, способов деятельности и мышления, которыми учащимся необходимо овладеть в процессе обучения.

Организация — упорядочение дидактического процесса по определенным критериям придание ему необходимой формы для наилучшей реализации, поставленной цели.

Форма (от лат. forma — внешний вид, оболочка) — способ существования учебного процесса, оболочка для его внутренней сущности, логики и содержания. Форма прежде всего связана с количеством обучаемых, временем и местом обучения, порядком его осуществления и т.п.

Метод (от лат. metodos — путь, способ) — путь достижения (реализации) цели и задач обучения.

Средство — предметная поддержка учебного процесса. Средствами являются голос (речь) педагога, его мастерство в широком смысле, учебники, классное оборудование и т. д. Это понятие употребляется и в других значениях, которые рассмотрим ниже.

Результаты (продукты обучения) — это то, к чему приходит обучение, конечные следствия учебного процесса, степень реализации намеченной цели.

ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ.

1) Образовательная функция состоит в том, что процесс обучения направлен прежде всего на формирование знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности. **Специальные умения** относятся к способам деятельности в отдельных отраслях науки, учебного предмета. К **общим умениям и навыкам** относятся владение устной и письменной речью, информационными материалами, чтение, работа с книгой, реферирование и пр.

2) Развивающая функция обучения обозначает то, что в процессе обучения, усвоения знаний происходит развитие обучаемого.

Это развитие происходит во всех направлениях: развитие речи, мышления, сенсорной и двигательной сфер личности, эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной области. Современная организация обучения направлена не столько на формирование знаний, сколько на разностороннее развитие ученика, в первую очередь умственное, обучение приемам умственной деятельности, анализу, сравнению, классификации, обучение способности наблюдать, делать выводы, выделять существенные признаки объектов, обучение умению выделять цели и способы деятельности, проверять ее результаты и совершенствовать ее.

Всякое учение ведет к развитию, но обучение носит развивающий характер, если специально направлено на цели развития личности, что должно находить реализацию и в отборе содержания образования, и в дидактической организации учебного процесса.

3) Процесс обучения носит также и воспитывающий характер. Воспитательная функция обучения состоит в том, что в процессе обучения формируются нравственные и эстетические представления, система взглядов на мир, способность следовать нормам поведения в обществе, исполнять законы, в нем принятые. В процессе обучения формируются также потребности личности, мотивы социального поведения, деятельности, ценности и ценностная ориентация, мировоззрение.

Чтобы оказывать формирующее воздействие на учащихся в обучении, учитель должен, во-первых, анализировать и отбирать учебный материал с точки зрения его воспитательного потенциала, во-вторых, так строить процесс обучения и общения, чтобы стимулировать личностное восприятие учебной информации учениками, вызывать их активное оценочное отношение к изучаемому, формировать их интересы, потребности, гуманистическую направленность.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ, НАВЫКОВ.

Обучение – специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учеников и учителей, благодаря которому обучаемый усваивает определенные знания, совершенствует умения, приобретает разнообразные навыки.

Формирование знаний. Формирование знаний должно строиться с учетом особенностей содержания учебных дисциплин, групп обучаемых, индивидуальности отдельных из них и при использовании необходимых средств.

Уровень знаний может быть различным:

- «знания-узнавания» – информация, которую обучаемый плохо понимает, но по подсказке что-то помнит;
- «знания-репродукция» – механическое усвоение знаний, зубрежка, сохраняющиеся в памяти, но воспроизводимые механически, при постановке дополнительных вопросов учащемуся обнаруживается, что должного понимания нет;
- «знания-убеждения» – прочувствованное понимание, вера в истинность знаний, их ценность и значимость для себя. Они побуждают к соответствующим действиям и поступкам в жизни и профессиональной деятельности. Без превращений в убеждения «знание-понимание» формально для экзаменов;
- «знания-применение» – понимание, почему, где, когда, в каких условиях, как их применять и что будет, если делать это неточно;
- «знания-творчество» – самостоятельное углубление и обогащение обучающимся знаний, сделанные новые умозаключения, собственные выводы о связях с другими знаниями, месте и способах применения, о которых обучающемуся не говорили, но он догадался сам или вывел из собственного опыта, свободное использование знаний для самостоятельного решения каких-то новых для обучаемого проблем.

Первые два вида знаний – явный «брак» в обучении.

Для правильного формирования знаний:

- необходимо понимание обучающимся значимости усваиваемых знаний;
- должно быть достигнуто усвоение научного значения каждого нового понятия, термина, вводимого педагогом при изучении предмета, дисциплины, курса;
- для правильного усвоения знаний требуется ясность изложения, образность, убедительность, доказательность, эмоциональность;
- нужна постоянная связь знаний с практикой. Методика будет эффективна, если обеспечивается усвоение отношений знаний, их взаимосвязь.

Данное условие будет достигнуто при выполнении следующих условий:

- объявление основных вопросов темы в начале занятия;
- четкое выделение перехода от одного вопроса к другому в ходе изложения («первый вопрос», «переход ко второму вопросу»);
- алгоритмизация содержания отдельных объяснений и рекомендаций («есть три критерия оценки: первый^ второй^ третий^», «решение подобных задач осуществляется в несколько этапов^»);
- подчеркивание связей излагаемого с ранее усвоенным материалом;
- завершение изложения каждого вопроса выводами, обобщениями как основы перехода к последующему вопросу;
- усвоение знаний должно сочетаться с активизацией и развитием мышления обучающегося;
- необходимо превращение важнейших знаний в ценности поведенческой ориентации.

Формирование навыков – задача практически каждого обучения, хотя и не конечная для многих его видов. Общая методика формирования навыков эффективна, если она:

- 1) основана на понимании особенностей внутренних механизмов формируемого навыка, психологических и физиологических. Упражнения подбираются так, чтобы прицельно и систематически активизировать именно те механизмы, которые определяют его особенности;
- 2) строится с учетом структуры (алгоритма) формируемого навыка – набора операций и приемов, выполняемых в определенном порядке. В мировой практике есть три системы, учитывающие структурность навыка:

предметная – обучаемый с самого начала выполняет все действия целиком, независимо от структурной сложности; **операционная** – каждая операция отрабатывается отдельно до автоматизма, а потом учат выполнять действия целиком; **предметно-операционная (комплексная)** – отдельно отрабатываются только отдельные, сложно поддающиеся отработке элементы, а потом обучаемый тренируется в овладении операцией целиком. Опыт свидетельствует об эффективности первой и третьей системы. В практике обучения часто выбирают только первую;

3) обеспечивает поэтапное формирование навыка. Существует **три этапа**: аналитико-синтетический (овладение обучающимся структурой и всеми операциями действия), автоматизма (доведение навыка до требуемой сложности, скорости, легкости, качеству выполнения), надежности (закалка навыка усложнением условий и трудностей). Соответственно подбирается и упражнение: сначала – на правильность, потом – на правильность и скорость, наконец – на надежность при сохранении правильности и скорости;

4) способствует осмысленному овладению действием. Метод упражнений – не просто многократное повторение действий, но обязательно сознательное с целью усовершенствования каждого следующего;

5) опирается на комплекс методов и методических приемов: объяснения, показ, упражнения, организация оценивающего наблюдения группы за действиями выполняющего управления, разбор, заучивание алгоритмов. Показ образцового выполнения действия в начале занятия полезно делать дважды: первый – образцовый в реальном темпе, второй – пооперационный, медленный, с объяснениями, что, как, почему, в каком порядке, т. е. обучающий. Потом могут потребоваться и повторные показы;

6) предлагается создание условий, приближающихся к тем, в которых навык должен проявляться в наилучшем виде. Это особенно важно для профессионального обучения, отработки навыков самообороны, для военных, спасателей и т. д. В реальной жизни сформированные навыки проявляются успешно только в условиях, в которых они сформировались. Если реальные условия иные, качество действий резко снижается;

7) строится на упражнениях, темп и усложнение условий которых индивидуализируются.

Формирование умений. Умение выполнять действия, которые будут доводиться до машинальности (автоматизма), – простое умение. Оно выступает не целью обучения, а частной задачей первого этапа формирования навыков. Общая методика формирования умений имеет сходство с методикой формирования навыков, но имеет и свои отличия:

1) по своей структуре большинство умений сложнее навыков. Алгоритм умений – гибкий: действия и операции могут выполняться иначе, может меняться их последовательность, какие-то элементы – выпадать, какие-то, напротив, – включаться. Поэтому особое внимание уделяется осмысленности, обоснованности всех действий (что, как, в какой последовательности и почему надо делать и менять по обстановке);

2) на аналитико-синтетическом этапе по необходимости отрабатываются некоторые операции и приемы, входящие в структуру умения, выполнение части которых доводится до автоматизма (навыка);

3) на этапе автоматизации умения нет, а вместо него после овладения основной структурой действия наступает этап выполнения действий в «штатных» – наиболее вероятных ситуациях;

4) на этапе разнообразия и гибкости, когда условия выполнения действия приобретают разнообразность (начиная с ситуации, находящейся между штатными). Обучающихся учат решать одну и ту же задачу в постоянно меняющихся условиях, требующих от них видоизменять порядок действия, исключать одни способы и операции и заменять их другими. Предъявляются требования к самостоятельному, творческому, обоснованному видоизменению действий и выборам в новых условиях;

5) важнейшее значение придается последнему этапу – надежности умения. По нарастающей усложняются и увеличиваются новизна, неожиданность, скорость изменений, значимость, рискованность, повышенная ответственность, противодействие, повышение вероятности неудач и т. д. Обучающиеся учатся наблюдать, мыслить, оценивать, действовать самостоятельно, проявлять находчивость, разумность, достигать нужного результата, несмотря на новизну, неожиданность возникающей ситуации. Сложность обстановки и трудности в конце формирования умения приближаются к неопределенным, в которых обучаемых учат принимать наилучшие решения. Повышенное значение придается разбору упражнений, обсуждению действий, совместному поиску оптимального и обоснованного варианта.

3.2 Дидактические принципы

Многочисленные попытки разработать систему дидактических принципов, но анализ этих попыток позволяет выделить в качестве основополагающих следующие принципы, которые составляют систему дидактических принципов:

- воспитывающий характер обучения
- принцип научности
- систематичности и последовательности
- доступности
- наглядности
- сознательности и активности
- прочности
- индивидуализации и дифференциации обучения
- принцип развивающего характера обучения

Воспитывающий характер обучения. Мы уже неоднократно говорили о тесной связи обучения и воспитания. В ходе обучения знания становятся убеждениями, формируется мировоззрение и отношения человека к разным ситуациям и объектам действительности.

Принцип научности. Познание окружающей действительности могут быть верными и неверными, если в процессе обучения учащиеся получают лишь представление о внешних свойствах предметов и явлений действительности (донаучные). Учащиеся должны получить знание понятий, законов, доказательств, в связи с чем нужно осуществлять переходы от понимания явлений к пониманию сущности, поощрять исследовательскую активность, развивать научный подход.

Принцип систематичности и последовательности. Человек только тогда обладает настоящими знаниями, когда его знания представляют систему взаимосвязанных понятий. Процесс обучения более успешный, если в нём меньше перерывов, нарушения последовательности;

Поэтому необходимо:

- разделять содержание учебного материала на логически завершённые части, последовательно их реализовывать;
- не допускать нарушения системы как в содержании, так и в способах обучения;
- не забывать совет Я.А.Коменского: «Всё должно вестись в неразрывной последовательности, так, чтобы все сегодняшнее закрепляло вчерашнее и пролагало дорогу для завтрашнего».

Принцип доступности. Определённые знания доступны тогда, когда они связаны: с уровнем развития школьников, с их личным опытом, со знанием, умением, навыком, которые имеются у школьников. Иначе знания будут недоступны для обучаемого или будут восприниматься и воспроизводиться с искажениями.

Принцип доступности вытекает из требований: с одной стороны знания закономерности возрастного развития, а с другой – организация и осуществление дидактического процесса в соответствии с уровнем развития учащихся.

Ещё Коменский выдвигал правила, которые связаны с принципом доступности: **от лёгкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному.**

Для реализации этого принципа необходимо:

- а) осуществить связь новых знаний со старыми;
- б) связь между новыми знаниями и операциями мышления, которые сформированы или формируются. Учебный процесс может быть построен на механизмах мышления, которые ещё полностью не сформировались, но достаточны для усвоения нового материала.
- в) осуществить связь учебного материала с интересами, рассуждениями, склонностями ученика.

Принцип наглядности. Это один из самых известных принципов обучения, использующийся с древнейших времён. Органы зрения пропускают в мозг больше информации в пять раз, чем органы слуха. Наглядность помогает в обучении, делает его наиболее лёгким, доступным, простым.

Одной из сторон организации чувственного познания является использование наглядных пособий.

Принцип наглядности реализуется тогда, когда:

- 1)наглядность соответствует целям и задачам урока;2)когда рационально сочетается со словом;
- 3)когда урок не перегружен наглядностью; 4)Когда учитель правильно находит время, место и длительность использования наглядных пособий

Принцип сознательности и активности. Данный принцип предполагает:

- А) сознательное понимание учебного материала;
- Б) сознательное отношение к учебному процессу;
- В) формирование собственной познавательной активности у учащихся.

Осознание учебного материала начинается с постановки учебной задачи; с правильной, доступной формы обучения учителя; соотнесения практического и теоретического материала; с получения продуктивных результатов.

Сознательное отношение к учебному процессу во многом зависит от понимания учебного материала, от мотивов учения.

Принцип прочности. Данный принцип подытоживает теоретические поиски учёных и практический опыт по обеспечению прочного усвоения знаний. Как известно, одной из задач обучения, является сохранение содержания учебного материала на длительное время. Прочность усвоения зависит:

- от содержания и структуры этого материала;
- от отношения учащегося к учебному материалу, обучению, учителю;
- от организации использования различных видов и методов обучения;
- так как память носит избирательный характер, то чем важнее и интереснее учебный материал, тем прочнее и дольше он сохраняется.

Для прочности знаний необходимо:

1) в первую очередь – осмысление материала, так как мышление главенствует над памятью, а для этого надо:

- а) выделить главные мысли;
- б) главные понятия и их признаки;
- в) связь учебного материала с интересами учащихся;
- г) использование знаний на практике

2) чтобы знания были прочными их необходимо постоянно повторять, работая над повторением и закреплением необходимо расширять объём знаний, вводя новые примеры, уточняющие обобщения;

3) систематическая проверка и оценка З.У.Н. Для этого необходимо применять современные научно обоснованные виды, средства, методы контроля.

Принцип индивидуализации и дифференциации.

Классно-урочная форма организации учебных занятий предполагает совместную коллективную деятельность. Групповые формы усвоения материала основаны на общих особенностях возрастного развития детей. Нужно знать общие особенности мышления, внимания, памяти, воли, чувств, чтобы объяснить новое и быть уверенным, что школьники могут понять и усвоить содержание урока.

Отсюда и следует необходимость данного принципа.

Дифференциация имеет двоякое значение:

- дифференцированный подход к содержанию образования в зависимости от общественных требований, склонностей учащихся;
- разделение класса на несколько групп по способностям и по уровню развития.

Обычно таких групп бывает три, но учитель об этом детям не говорит, а в соответствии с этим готовит три варианта учебной работы на уроке. Следовательно, идёт учёт индивидуальных особенностей ребенка.

Выделяют следующие этапы дифференцированного обучения:

1. рациональное распределение школьного компонента: факультативов, курсов, занятий по интересам;
2. организация классов с углубленным изучением предметов.
3. внешняя дифференциация. Проводится тестирование и на его основе формируются классы.
4. дифференциация учебной деятельности на уроке.
5. дифференциация воспитательной работы
6. успех дифференциации зависит от мастерства и опыта учителя.

Под индивидуализацией понимается обоснование необходимости и организации индивидуального подхода в соответствии с особенностями школьников. Индивидуальный подход для отстающих состоит в том, чтобы приблизить их к уровню хорошо успевающих. Индивидуальное обучение предъявляет к учителю определенные требования:

1. Постоянно изучать индивидуальные особенности детей, хорошо понимать условия жизни в семье, в среде сверстников;

2. определить, какие инд.особенности детей оказывают положительное или отрицательное воздействие на процесс учения;
3. определить конкретную учебно-воспитательную задачу для данного ученика, которую можно решить с помощью индивидуального подхода;
4. найти средства и определить систему индивидуальных воздействий.

Принцип развивающего обучения. Цель - обеспечить каждому ученику условия для развития как самоизменяющегося субъекта учения. Развивающее обучение включает в себя 4 звена: осознание общей проблемной ситуации, формулировка конкретной проблемы, решение проблемы, проверка правильности решения.

Осознание этих звеньев и подход к ним может осуществляться на разных уровнях:

- 1) учитель ставит проблему, формулирует ее и направляет ученика на самостоятельный путь решения
- 2) ученик самостоятельно формулирует и решает проблему, учитель же только указывает на нее
- 3) ученик сам формирует проблему и решает ее.

Реализации принципа развития представлена по-разному в разных школах. Например, Занков видит развивающее обучение в том случае, если обучение построено на высоком уровне трудности, что дает пищу для напряженной умственной работы, прохождение материала в быстром темпе, что позволяет сформировать широту знаний и повышение в процессе обучения собственной активности учащихся.

Другая система развивающего обучения представлена Давыдовым и Элькониним. Их базовые положения:

-ведущим в обучении являются теоретические знания, которые учащиеся приобретают сами, лучше, если ученик будет знать 50 теорем, а не 100,но сможет их доказать;

-обучение должно ориентироваться не на уже достигнутый уровень развития, а немного забежать вперед, предъявляя к мышлению ребенка требования, несколько превышающие его возможности, т.е. обучение должно ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день.

В современном мире фонды наук обновляются весьма стремительно, трансляция знаний с акцентом на память во многом утрачивает свой смысл. Знания сегодняшнего дня "завтра" могут устареть и оказаться бесполезными, а иногда и вредными☹. Знаний завтрашнего дня у нас, естественно, нет. Но мы можем развивать способности учащихся с установкой на восприятие завтрашних знаний.

Принцип опережающего обучения призван обеспечить определенный дидактический ритм преподавания и усвоения учебного материала. Суть в том, что при переходе от одной учебной темы к другой может образоваться своеобразный вакуум. В этом случае обучающимся необходимо некоторое дополнительное время для осмысления связи между предыдущей темой и последующей. Принцип опережающего обучения заключается в том, что преподаватель стремится заблаговременно создать "мост" между темами таким образом, чтобы в процессе изучения предшествующей темы захватить "плацдарм" темы последующей.

Принцип обучения на высшем уровне трудностей предполагает такое построение образовательного процесса, когда обучаемые работают на определенном пределе их умственных возможностей. Без постоянного напряжения интеллект может уподобиться дряблым мускулам человека, не занимающегося физическими упражнениями. Принцип обучения на высшем уровне трудности побуждает учащихся заниматься с предельным напряжением умственных сил.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ В СПОРТЕ

Реализация дидактических принципов в предметных методиках - это, по существу, частный случай связи теории с практикой. И важно понять механизм этой связи. Дидактические принципы - это система научных установок, а не набор готовых рецептов. Ниже мы рассмотрим приложение ряда рассмотренных принципов при подготовке спортсменов.

Принцип сознательности. Реализация этого принципа в спорте связана:

- 1) с пониманием спортсменами цели и задач спортивной тренировки, меры своей ответственности за достижение высокого результата;
- 2) с умением спортсменов оценивать свои успехи и анализировать причины неудач, что помогает уберечь спортсмена как от излишней самоуверенности, так и от необоснованного разочарования;

3) с осмысленным отношением к задачам, которые ставит перед спортсменами тренер, так как обучение не может проходить успешно, если спортсмен не понимает этих задач, не контролирует выполняемых действий и не осознает ошибок, не ищет путей их устранения, не имеет представления об общих закономерностях обучения, функциональной и психологической подготовки.

Важно не останавливаться на низкой степени понимания, когда спортсмен знает правило и видит его применение к данной ситуации, но не знает, на чем это правило основано. Поэтому думающего спортсмена можно привлечь к научному анализу проблем его вида спорта. Многие спортсмены сами, без воздействия тренера, занимаются таким анализом, читают специальную литературу, просматривают фильмы, общаются со специалистами по психологии, физиологии, медицине. И они обычно превосходят соперников, которые не проявляют подобного интереса к спорту и своей спортивной специализации.

Спортсмен должен точно представлять смысл каждого упражнения и его роль в последующей соревновательной деятельности. Спортсмену необходимо помочь в формировании «мостов понимания» между конкретными упражнениями и целостным движением или деятельностью, в которой ему придется участвовать. Игнорирование этого правила, может быть, из-за предположения, что спортсмен и так знает, почему он выполняет то или иное упражнение, нередко делает тренировку менее эффективной и не способствует активности спортсмена.

Спортсменов на всех уровнях их квалификации следует обучать как думающих, сознательных людей, а не как роботов. Думающие молодые спортсмены и более опытные часто делают полезные поправки и замечания тренеру относительно модификации отдельных упражнений, планирования тренировок и соединения отдельных частей тренировочного процесса в единое целое. Многие спортсмены знают значительно больше, чем порой кажется тренеру, о своих индивидуальных особенностях, двигательных способностях и физических качествах.

Принцип активности. Решение учебно-тренировочных задач во многом зависит от активности спортсменов. Последняя должна проистекать не столько от потребности в двигательной активности, которая у разных спортсменов разная, сколько от понимания необходимости выполнения запланированных тренировочных нагрузок, без которых достижение высокого спортивного результата невозможно.

Опытные спортсмены тренируются значительно активнее, если они участвуют в планировании тренировок и подборе упражнений. Иногда достаточно поставить задачу, решаемую в течении 1-2 занятий, сделать ее привлекательной, а выбор средств, упражнений доверить самому спортсмену.

Большое влияние на активность спортсменов на тренировочных занятиях оказывает их удовлетворенность тренировками. Она может рассматриваться в нескольких аспектах: удовлетворенность условиями и содержанием тренировок, взаимоотношениями с товарищами и тренером, успехами обучения. Чем более зрелый в социальном и спортивном отношении спортсмен, тем дифференцированнее дается им оценка удовлетворенности по разным параметрам. У новичков же имеется, как правило, генерализованная (общая) оценка пребывания в данной спортивной секции. Общая удовлетворенность повышает активность спортсменов на тренировках. Но удовлетворенность достигнутым, сохраняющаяся длительное время, может привести к благодушию, самоуспокоенности спортсмена и к снижению его активности.

Активность учащихся не должна быть спонтанной и подменяться двигательной развязностью, беготней, криком и т. п. Активность должна быть организованной тренером, то есть ограниченной рамками запланированного материала. В то же время надо давать возможность спортсменам реализовать свою высокую потребность в двигательной активности большим числом повторений упражнения. Для этого при выполнении упражнений, например общеразвивающих, тренеру можно не объявлять число повторений, одинаковое для всех, а отсчитывать интервалы времени (вести счет, например до десяти), в течение которого каждый спортсмен будет выполнять упражнение в том темпе, который соответствует его возможностям.

Высшей формой активности спортсменов является их умение частично или целиком проводить самостоятельно свои тренировки.

Принцип эмоциональности тренировочных занятий. Принцип активности должен подкрепляться принципом эмоциональности тренировок. Ведь на тренировочных занятиях спортсмены (особенно юные) должны получать удовольствие. Известно, что работа над техникой выполнения двигательных действий — занятие довольно скучное, приводящее часто к развитию состояния монотонии.

Однако в стремлении создать положительное эмоциональное настроение у спортсменов (радости) на тренировках тренеры не должны превращать занятие в некую развлекаловку. Ведь радость на тренировке, как и на любом занятии, — это не столько веселье, сколько радость труда, побед, общения с товарищами и тренером. На занятиях «должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку».

Однако имеется и ряд факторов, повышающих эмоциональность занятий. Обстановка, в которой проходит занятие, и поведение тренера существенно влияют на эмоциональность тренировки. Эстетика зала, тренер, сам светящийся радостью и заражающий ею учеников, — все это имеет немаловажное значение. Собранность тренера, краткость и четкость его команд настраивают спортсменов на позитивный и деловой лад. В то же время его повышенное эмоциональное возбуждение, его суетливость, шумливость скорее приведут к повышению неорганизованной активности учащихся.

Вместе с тем, излишняя концентрация на позитивном эмоциональном возбуждении может мешать работе над техникой, делать движения импульсивными, резкими, мешать сосредоточению внимания на мышечных ощущениях. Все это необходимо учитывать при реализации данного принципа.

Принцип систематичности (регулярности). Постоянство упражнения является непременным условием создания прочного тренировочного эффекта. Это способствует тому, что ощущения, образы и знания, сформированные на предыдущем тренировочном занятии, не исчезают и спортсмен начинает следующее тренировочное занятие на новом, более высоком уровне, с определенным опытом. Поэтому систематичность предусматривает связывание нового материала с предыдущим. Этому помогает использование тренером вводных предложений: «Как вам известно...», «В прошлый раз мы разучивали такое-то тактическое действие, сегодня мы усложним его...»

Однако при соблюдении этого принципа следует предусматривать и безнагрузочные дни. *Известно, что малый перерыв в обучении (1-3 дня) может приводить к увеличению полноты содержания образа двигательного действия, к большей отчетливости представления пространственных, силовых и временных характеристик движения. Это явление называется реминисценцией.*

Принцип прогрессирования и оптимальной трудности заданий. При овладении знаниями и умениями этот принцип выражается в **правиле: от простого — к сложному.**

Мера трудности не только объективна, но и субъективна и зависит от многих факторов — биомеханических, физиологических, психологических. Если исходить только из биомеханической структуры физических упражнений, то можно сделать неверное заключение о трудности того или иного задания для спортсмена.

Казалось бы, согнуть одну (последнюю) фалангу пальца на руке очень просто. Однако абсолютное большинство людей не могут сделать этого, не согнув одновременно и другие фаланги пальцев. Дело в координационной подготовленности людей для выполнения того или иного движения. Трудность или легкость физических упражнений зависит также от величины затрачиваемых усилий. Например, подтягивание на кольцах — упражнение легкое по координации, но трудное физически, требующее определенной силы.

Аналогично ряд действий может быть трудным у спортсменов на психологическом уровне. Например, трудным будет считаться спортсменом упражнение, вызывающее у него боязнь. Поэтому выполнение упражнения на высоком гимнастическом бревне может быть расценено как более трудное, чем на низком.

На первых порах при овладении физическим упражнением при возникновении субъективной трудности целесообразно упростить задание. Однако при этом важно не впасть в другую крайность: когда задание становится неинтересным для спортсменов. Это приведет к снижению эмоционального тонуса и целеустремленности спортсменов.

Принцип подкрепления. Процесс обучения и воспитания требует соблюдения одного непременного условия: тренер должен проявлять заинтересованность в успехах своих учеников. Реализацию этого принципа тренер может осуществлять следующими путями:

- 1) показывать всем своим видом, репликами, что он видит и ценит старание ученика;
- 2) своевременно сообщать ученику, что им сделано правильно, а где допущены ошибки: без такого подкрепления ученик не сможет составить правильного представления об успешности освоения двигательного навыка;
- 3) поощрять учеников оценками, похвалой; это формирует у них уверенность в своих силах, подкрепляет желание тренироваться и преодолевать трудности и неудачи.

Принцип индивидуализации обучения и тренировки. Под индивидуализацией понимается такое построение тренировочного процесса, которое учитывает индивидуальные (психологические и физиологические) особенности спортсменов для наибольшего развития у них качеств и приобретения ими знаний и навыков.

Необходимость соблюдения принципа индивидуализации обусловлена:

- 1) различным уровнем обученности и тренированности занимающихся спортом;
- 2) индивидуально-типическими и личностными особенностями спортсменов, которые приводят к различному реагированию на тренировочные нагрузки, на общение с тренером и товарищами по команде;
- 3) наличием у спортсменов предпочитаемого стиля деятельности;
- 4) различиями между лицами мужского и женского пола в уровне физических возможностей, в психологических особенностях, потребностях, целях и направленности личности.

Разделение спортсменов на группы с учетом их подготовленности имеет как плюсы (даются разные, по силам каждому, нагрузки и различные по сложности упражнения), так и минусы. Такое разделение лишает «слабых» образца для подражания, мешает сплочению коллектива, вызывает порой у «сильных» зазнайство. Чтобы предупредить эти негативные моменты, большую часть тренировочных занятий следует делать общими для опытных и начинающих спортсменов, развивая коллективные качества.

Принцип моделирования соревновательной деятельности. Разнообразие используемых на тренировках упражнений должно соответствовать характеру соревновательных навыков. В каждом виде спорта тренеру нужно находить специфичные для него и сходные с режимом работы и техникой (структурой) движений общеразвивающие упражнения. Упражнения должны включать то, что спортсмен видит в ситуациях соревновательной борьбы, с одновременным дублированием движений собственно соревновательных навыков.

Нужно, чтобы в упражнениях моделировались не только сенсорные и перцептивные элементы игры (то, что видит и слышит спортсмен), но и психологическое напряжение, создаваемое воздействием соперников, зрителями. Для этого необходимо на тренировках включать элемент соревнования. Кроме того, надо осуществлять выполнение соревновательных упражнений на фоне усталости спортсмена.

Спортсменам высокого класса, специализирующимся в индивидуальных видах спорта, часто приходится выступать в соревнованиях в отсутствие своего тренера. В связи с этим тренеру целесообразно иногда проводить «тренировки в изоляции», во время которых спортсмен в течение нескольких дней тренируется самостоятельно, готовя себя специально к изоляции, с которой он столкнется на ответственных соревнованиях. Естественно, тренер должен объяснить спортсмену, для чего это делается.

3.3 Психолого-педагогические условия развития мотивации и способностей в процессе обучения

Средства стимулирования обучения и воспитания детей. Успехи в учении и воспитании детей прямо зависят от мотивации, т. е. от наличия значимых и действенных стимулов к усвоению знаний, к формированию умений и навыков, к приобретению определенных личностных качеств. Наличие способностей не является гарантией успехов ребенка, так как при отсутствии должной мотивации он по собственной инициативе не будет включаться ни в учебную деятельность, ни в общение и, следовательно, будет мало участвовать в тех видах человеческой социальной активности, которые ведут за собой его психологическое развитие. В случае дефицита мотивации имеющиеся задатки не превращаются в способности, а интеллектуальное и личностное развитие идет гораздо медленнее, чем могло бы при более благоприятных условиях. Такие условия должны обеспечивать максимальное по силе самостоятельное стремление ребенка к развитию, которое в конечном счете становится личной потребностью в новых знаниях, умениях и навыках, в постоянном персональном росте и самосовершенствовании.

Основные проблемы понимания мотивации учащихся:

1) до конца не известны все мотивы, в силу которых дети разного возраста с различными индивидуальными особенностями включаются в учение, общение и оказываются заинтересованными в приобретении новых личностных качеств, знаний, умений и навыков.

2) став взрослыми и занявшись педагогической деятельностью, мы впервые начинаем задумываться над мотивами учения детей, и это происходит уже тогда, когда мы давно вышли из детского возраста и можем только гадать о подлинных мотивах поведения детей. Нет никакой гарантии того, что наши догадки верны и соответствуют действительности. Вполне может быть, что мы приписываем детям то, чего у них на самом деле нет, и не догадываемся о том, что для них действительно значимо, может по-настоящему мотивировать их в учении и воспитании.

3) среди самих детей существуют большие индивидуальные различия, в силу которых то, что значимо для одного ребенка, может не представлять интереса для другого.

4) сама мотивация, понимаемая как совокупность актуально действующих мотивов, ситуационно оказывается изменчивой. По этой причине то, что вполне подходит для стимулирования учебных и воспитательных интересов в одних ситуациях, может быть неадекватным для других.

Какие бы мотивы и интересы, проявляющиеся в учении и в воспитании детей, мы ни рассматривали, все они в конечном счете сводятся к системе поощрений и наказаний. Поощрения стимулируют развитие положительных свойств и особенностей психологии, а наказания предотвращают возникновение отрицательных. Если на практике применяются только поощрения, но игнорируются наказания, то у ребенка наряду с положительными качествами личности могут возникнуть и развиться отрицательные. Если, напротив, учебно-воспитательный процесс строится в основном на базе наказаний, то это может привести к предотвращению появления у ребенка некоторых отрицательных свойств, но вместе с тем — и к недостаточному развитию важных положительных качеств.

Для психологического развития ребенка одинаково важна стимулирующая роль и поощрений, и наказаний: поощрения служат развитию положительных качеств, а наказания — исправлению, или коррекции, отрицательных. Соотношение между теми и другими на практике должно изменяться в зависимости от задач обучения и воспитания. Если в ходе учебно-воспитательной работы возникает необходимость приложения усилий, направленных на формирование положительных качеств личности, на приобретение новых знаний, умений и навыков, то предпочтение следует отдавать поощрениям, а наказания сводить к минимуму. Если, напротив, задача связана с исправлением имеющихся недостатков, в особенности таких, которые ребенок не осознает или не желает исправлять, более того — сопротивляется этому, то вполне допустимо и разумно применение наказаний. Однако при низкой самооценке, при неуверенности ребенка в себе и неверии в успех в системе стимулов должны доминировать поощрения. При завышенной самооценке, чрезмерной самоуверенности, напротив, следует пользоваться наказаниями.

Соотношение между поощрениями и наказаниями может меняться с возрастом в зависимости от претензий ребенка на самостоятельность и его готовности к ней. Здесь следует оглашать и

придерживаться принципа «право на самостоятельные действия сочетаются с ответственностью за последствия».

Стимулирование учебной и воспитательной деятельности детей должно иметь комплексный характер, включать в себя систему разнообразных побудителей, каждый из которых применяется не часто и в зависимости от того, какие другие интересы и потребности ребенка в данный момент времени являются актуальными. Комплексность стимулирования означает одновременное использование различных стимулов: органических, материальных и моральных, индивидуальных и социально-психологических. *Органические* — это стимулы, связанные с удовлетворением органических потребностей ребенка (что-либо приятное физически, сладкое, 'вкусное и т. п.). *Материальные* стимулы связаны с приобретением в собственное пользование каких-либо привлекательных, интересных и желательных для ребенка вещей. *Моральные* стимулы обращены к чувствам ребенка и связаны с удовлетворением его духовных потребностей. К их числу можно отнести удовольствие, получаемое от сознания выполненного долга, от оказания помощи другим людям, от соответствия совершенных поступков высоким нравственным целям и ценностям. *Социально-психологические стимулы* содержат в себе мотивы, связанные с системой человеческих отношений. В их число включены те, которые ориентированы на повышение внимания к человеку, уважение к нему, отведение ему престижной и значимой роли и т. п. *Индивидуальные стимулы*, содержат в себе нечто весьма личное, существенное для данного человека, имеющее для него особенное значение.

Комплексность мотивации учебно-воспитательного процесса предполагает поиск и варьирование стимулов деятельности каждого ребенка, включение в их число органических, материальных, моральных, индивидуальных, социально-психологических и других возможных стимулов, положительно влияющих на усвоение знаний, на формирование умений и навыков, на приобретение определенных личностных свойств.

Мотивация при занятиях физической культурой. Мотив – это побудитель к действию, поступку, деятельности. Он не только определяет поведение человека (например, выбор вида спорта), но и во многом обуславливает конечный результат. Школьник, занимаясь физической культурой, имея к ней мотивированное отношение (например, хочет стать сильным, ловким), проявляет максимум усилий и не нуждается во внешней мотивировке.

Мотив как внутренняя побудительная сила возникает под влиянием внешних воздействий. В качестве внешних воздействий могут выступать: 1) привлекательность конкретных физических упражнений, преломляемая через двигательные способности, темперамент и другие свойства личности. Поэтому одних ребят привлекают упражнения на гимнастических снарядах, других – упражнения игрового характера (футбол, волейбол, баскетбол и др.), третьих – силовые упражнения; 2) высокая активность занятий физическими упражнениями товарищей по классу, двору, в семейном кругу; 3) разнообразие и доступность спортивной базы в микрорайоне (спортивные площадки, бассейны, стадионы и т. д.); 4) высоко развитая пропаганда физической культуры и спорта; 5) умело организованные занятия физической культурой в школе, способные увлечь ребят заниматься ею не только в учебное, но и в свободное время. Все эти факторы, воздействующие на школьников, создают благоприятные условия для возникновения у них мотивов к занятиям физической культурой.

Классификация мотивов занятий физической культурой представлена на рис 1:

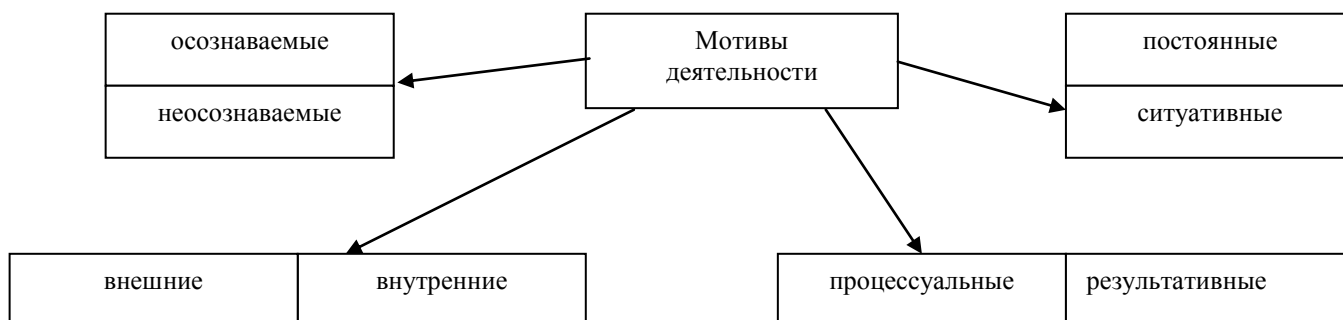


Рис. 1 Классификация мотивов занятий физической культурой

По степени проявления возникшие мотивы могут быть как постоянно проявляющимися и носить устойчивый характер, так и ситуативными (временными). Чтобы мотивы закрепились и были устойчивыми, школьник должен получать удовольствие от занятий и определенные (планируемые) результаты.

По характеру направленности мотивы занятий физическими упражнениями подразделяются на процессуальные и результативные. Процессуальные мотивы реализуются в процессе занятий физической культурой: школьник удовлетворяет потребность в движениях, получает наслаждение от процесса деятельности (азарт, соперничество, мышечные ощущения, приподнятость настроения, чувство удовлетворения от выполнения сложных упражнений и от победы). Формированию именно этой мотивации должно быть уделено постоянное внимание на уроках физической культуры.

Результативные мотивы направлены на результат деятельности. В процессе занятий как физической культурой, так и спортом школьники стремятся к какому-то результату, достигнуть который можно в течение длительных и систематических тренировок. Мотивы этой группы могут быть направлены на: 1) самосовершенствование (укрепление здоровья, улучшение телосложения, устранение дефектов в фигуре, развитие физических и волевых качеств); 2) самовыражение и самоутверждение (стремление стать ловким и сильным, быть не хуже других, выступать в спортивных соревнованиях и т. п.). Мотивы, направленные на результат деятельности, возникают под влиянием внутренних факторов (самооценки, убеждения, желания и др.). Укрепление их обусловлено достигаемыми результатами. Формированию таких мотивов в большей мере способствуют занятия в спортивных секциях.

По степени осознанности мотивы занятий физической культурой и спортом могут быть осознаваемые и неосознаваемые. По мере взросления учащихся мотивы приобретают все большую осознанность, однако достаточно часто и взрослые люди ошибочно определяют источники своих желаний.

По локализации мотивы подразделяются на внешние и внутренние. Внешние мотивы лежат за пределами субъекта деятельности. В качестве внешних мотиваторов учащихся могут быть учителя физкультуры, родители, друзья по классу и т. п. Эффективность воздействия внешних мотивов не высокая. Внутренние мотивы – собственно принадлежат самому спортсмену, учащемуся и меньше зависят от внешней ситуации.

Учитывая всю важность влияния физических упражнений на организм человека, необходимо с первых лет обучения в школе формировать у детей мотивы к занятию физической культурой. Для формирования и закрепления мотивов рекомендуется: 1) пропагандировать физическую культуру всем преподавательским коллективом школы; 2) повышать престиж уроков физической культуры, превращая их в праздничное, радостное, эмоциональное занятие; 3) содержание уроков, физической культуры сделать динамичным, отдавая предпочтение, различным видам спорта, полагаясь на инициативу учителей и учащихся.

Повышение активности на уроке физической культуры. Существует несколько основных факторов, способствующих повышению активности учащихся на уроке физической культуры.

1. Обстановка на уроке и поведение учителя существенно влияют на эмоциональность занятий, иногда превращая все дело в шутку. Урок физической культуры всегда приносит удовлетворение и радость, если школьники двигаются, а не сидят, скучая на скамейках, если они видят учителя в хорошем настроении, понимают его шутки, знают и наглядно ощущают результаты своего труда. Излишняя возбужденность учителя (суетливость, шумливость), как правило, приводит к повышению неорганизованной активности учеников. Однако важно, чтобы строгость, точность и четкость действий учителя перемежались улыбками, словами поощрения учеников за их успехи, подбадриванием их при временных неудачах.

2. Использование игрового и соревновательного методов, в силу их психологических особенностей, всегда вызывает у школьников сильную эмоциональную реакцию. Игра — это привычная форма занятий для школьников. С помощью игр, требующих проявления двигательной активности, ученики усваивают правила и нормы рациональных форм движения, развивают психические и физические качества, коммуникативные способности. На уроках с младшими школьниками важно использовать сюжетные игры, при этом учитель, создавая определенный игровой сюжет деятельности для учеников, включает в содержание урока программный учебный материал. Применяя такой метод, учитель сам должен стать участником игры, поверить в реальность создаваемых им образов и выполнять

соответствующую сюжету роль. С повышением возраста школьников следует использовать игры, отличающиеся все большей реалистичностью. Это могут быть разнообразные спортивные игры, вначале с упрощенными правилами и условиями выполнения, затем полностью соответствующие реальным требованиям.

Следует помнить, что часто эмоциональное возбуждение в процессе и после игр и соревнований может быть настолько сильным, что выполнение учебных задач становится практически невозможным, поэтому использовать эти методы на уроке следует, определив их место, форму и меру. Упражнения в соревновательной форме рекомендуется планировать **на конец урока** и недопустимо использовать их перед разучиванием техники физических упражнений.

3. Разнообразие используемых на уроке средств и методов. Известно, что однообразная физическая деятельность приводит к развитию неблагоприятных психических состояний: монотония, психическое пресыщение. Тренер должен разнообразить средства и методы проведения тренировок — разнообразить даваемые упражнения, порядок их следования, вводить новые упражнения, чередовать занятия в зале с занятиями на воздухе и т. д.

Существует множество способов разнообразить средства и методы проведения уроков: использовать фронтальную, групповую или круговую организацию занятий; включать различные новые физические упражнения (например, для развития одного и того же физического качества можно использовать разные по содержанию упражнения); менять обстановку, условия урока (переход из спортивного зала на воздух, музыкальное сопровождение ходьбы, бега, общеразвивающих упражнений в вводной части урока).

Правильная постановка задач урока. Исследователи проблем, связанных с изучением проявлений активности школьников на уроках физической культуры, отмечают снижение учебной активности у учащихся из-за того, что учитель допускает ошибки, ставя задачи урока. Наиболее типичными из них являются следующие:

- учитель перечисляет упражнения, которые будут выполнять ученики на уроке, вместо того чтобы поставить задачу, которую следует решить;
- задача, которая ставится учителем, значима для него, а не для учеников;
- учитель ставит неконкретные задачи («научиться метать», «будем учиться играть в баскетбол»). Такие задачи обучающиеся понимают плохо, что приводит к формированию нечеткого представления об упражнении. Спортсмены, ученики не понимают, что надо конкретно делать, что надо развивать;
- учитель ставит непривлекательные задачи для учеников; конкретная и грамотно сформулированная задача не всегда приводит к желаемому результату. Важно, чтобы учебная задача была связана с интересами школьников и их потребностями и была включена в значимую (важную) для школьника деятельность. Например, тренер по баскетболу объявляет, что в игре будут засчитываться только те попадания мяча в корзину, которые последуют после правильно выполненных передач. В этом случае у баскетболистов появляется стимул выполнять упражнение в передаче мяча партнеру правильно
- учитель ставит перед учениками задачу, недостижимую в пределах одного урока. Это создает у школьников впечатление, что усилия, которые они затратят на данном уроке, напрасны.

Оптимизация загруженности школьников на уроке. Оптимальная загруженность учащихся на уроке может быть достигнута рядом специальных организационно-дидактических мер, основными из которых являются:

- 1) устранение ненужных пауз на уроке, которое осуществляется несколькими способами: обеспечив спортивным инвентарем всех членов учебной группы; выполняя с учениками в паузах подготовительные и подводящие упражнения; поручая ученикам наблюдение за качеством выполнения упражнений одноклассниками;
- 2) осуществление постоянного контроля учителя за учениками в процессе всего урока (школьники предупреждены, что все их действия и поведение будут оценены, причем оценивается не только уровень знаний, умений и навыков, приобретаемых ими на уроке, но и их активность, внимательность и дисциплинированность);
- 3) включение в учебную деятельность всех учеников, даже тех, которые освобождены от выполнения физических упражнений. Освобожденные, присутствующие на уроке, получают задание внимательно следить за тем, что делают остальные, мысленно выполнять все упражнения. Известно, что идеомоторная тренировка не только способствует формированию двигательных умений, но и развивает (в незначительной степени) физические качества. Освобожденных учеников следует привлекать к судейству, использовать в роли помощников-организаторов.

Управление мотивацией в спорте. Мотивы характеризуются силой и устойчивостью — именно они являются предметом заботы тренеров и спортивных психологов, так как от выраженности этих характеристик зависит успешность деятельности спортсменов.

Во многих исследованиях было показано, что эффективность деятельности тем больше, чем больше сила мотива. Особенно отчетливо эта закономерность выражена у детей. Однако слишком большое желание показать высокий результат может приводить к обратному эффекту.

В одном исследовании школьникам давалось задание совершать постукивающие движения кистью руки: в одном случае — в быстром, но произвольном темпе, а в другом случае — как можно быстрее. Оказалось, что в значительном количестве случаев, при попытке постукивать максимально часто, результаты оказывались хуже, чем при выполнении движений в свободном темпе. При этом чем младше были школьники, тем чаще это наблюдалось: в 12-13-летнем возрасте ухудшение было у 50-70% детей, а в 17-летнем — только у 29% испытуемых.

Поэтому при стимулировании спортсменов следует учитывать закон Йеркса— Додсона, который гласит, что усиление стимуляции (до определенного предела) повышает эффективность деятельности и обучения, но сверхсильная мотивация ухудшает и то и другое.

Мотивационный потенциал различных видов стимуляции. Под мотивационным потенциалом понимают силу того воздействия, которое оказывает на силу (энергетику) мотива данный стимул. Внешние стимулы могут усиливать или ослаблять силу мотива, причем чем рутиннее, проще и однообразнее работа, тем в большей степени.

Похвала, моральное поощрение и порицание, наказание. В отношении того, что более действенно — похвала или порицание, — единого мнения среди психологов нет. Эффективность этих воздействий во многом зависит от индивидуально-типических особенностей спортсменов. Например, на интровертов и лиц со слабой нервной системой больше действует похвала, а на экстравертов и лиц с сильной нервной системой — порицание. В то же время и похвала, и порицание оказывают стимулирующее действие только в том случае, если повторяются подряд не больше четырех раз.

Публичная похвала оказывает очень хорошее стимулирующее действие, в то время как публично выраженное порицание и тем более «разнос» вызывают крайне отрицательное отношение спортсменов. На выговор наедине половина спортсменов реагирует положительно. Порицание оказывает стимулирующее влияние, если тренер выражает его в косвенной форме, не называя конкретных имен.

Отрицательная оценка оказывает стимулирующее влияние, если она полностью обоснована и дана тактично, с учетом ситуации и состояния спортсмена. Следует учитывать и то, что самые худшие результаты работы могут быть при отсутствии оценивания спортсмена. Это приводит к значительному снижению силы мотива, так как спортсмены считают, что их старания никому не нужны.

Глобальная оценка личности спортсмена в целом (как положительная, так и отрицательная) вредна. Положительная глобальная оценка внушает спортсмену чувство непогрешимости, что расхолаживает его, снижает его требовательность к себе. Отрицательная глобальная оценка подрывает веру спортсмена в себя, что тоже снижает силу мотива. Иногда для стимулирования активности старательного, но не очень уверенного в себе спортсмена следует похвалить его и за небольшие и даже мнимые успехи.

Существенным моментом является своевременность похвалы и порицания.

Соревнование (соперничество) как стимулирующий фактор. Увеличить силу мотива на тренировочных занятиях можно используя при выполнении упражнений элемент соревнования между командами спортсменов. Даже при простой осведомленности, что в другой команде или спортивной школе люди выполняют ту же работу более эффективно, может привести к увеличению активности спортсменов.

Присутствие других людей. Стимулирующее влияние на спортсменов оказывает присутствие на соревнованиях и тренировках других (особенно — значимых) людей. Однако нередко наблюдается обратный эффект. Например, если футболист знает, что за ним наблюдает тренер сборной и решает, стоит ли брать его в команду, эффективность игры спортсмена может снизиться из-за чрезмерного старания показать себя. Высокотревожные спортсмены скорее обнаруживают отрицательную реакцию на присутствие болельщиков, чем низкотревожные, а спортсмены с высоким уровнем притязаний на поддержку зрителей чаще всего реагируют положительно.

Большое значение имеет степень сложности и прочности навыков: простые и прочные навыки в присутствии других людей в большинстве случаев выполняются лучше, а еще только осваиваемые и сложные по координации могут выполняться хуже.

Влияние общественного внимания. Психологами показано, что даже небольшое проявление внимания и заботы к нуждам людей повышает самоотдачу в деятельности. Особенно повышается мотивация, когда спортсмен знает, что его труд нужен обществу. Отсутствие общественного внимания (не упоминают в прессе, не показывают по телевидению, не интересуются знакомые и т. п.) отражается на силе и устойчивости мотива к спортивной деятельности, вызывает депрессию с ее отрицательными последствиями.

Однако чрезмерное проявление общественного внимания может иметь и негативные последствия (у спортсмена может появиться «звездная болезнь» со всеми ее отрицательными сторонами — сомнительными компаниями, вечеринками и т. п.), которые меняют направленность спортсмена, ослабляют его стремление повышать свое спортивное мастерство.

С другой стороны, и повышенная ответственность спортсменов с высокой тревожностью тоже может привести к тому, что, желая оправдать общественное внимание, спортсмен из-за излишнего усердия, из-за нежелания ударить в грязь лицом снижает эффективность своей соревновательной деятельности.

Общественное внимание, проявляемое к спортсменам, связано не только с восхвалением, но и с критикой, порой субъективной и несправедливой. Профессиональный разбор их деятельности часто приобретает в средствах массовой информации характер эмоционального обсуждения. Не все спортсмены обладают иммунитетом к этому. Для некоторых подобная критика может явиться толчком к развитию состояния фрустрации (см. следующую главу), к конфликту с окружением; спортсмен начинает стремиться к одиночеству, отказывается общаться с прессой и болельщиками, у него появляется боязнь соревнований.

Наличие перспективы, конкретной цели. Сила мотива зависит от того, насколько ясно осознается спортсменом смысл и цель его деятельности. Реальность достижения цели создает для спортсмена перспективу. Она должна быть непрерывной, с постоянно возрастающими по трудности частными целями. Поэтому для поддержания силы мотива целесообразно ставить перед спортсменом не только отдаленные, но и ближайшие цели, достижение которых вызовет у спортсмена удовлетворение своей деятельностью, и будет подкреплять его мотивационную установку (целеустремленность).

Длительное ожидание или откладывание на неопределенный срок достижения цели приводит к охлаждению, потере интереса к деятельности, желания достичь цели. Тот же эффект оказывает и неясность цели, ее неконкретность.

Материальное поощрение. Известно, что как в любительском, так и в профессиональном спорте, для того чтобы спортсмены показали на соревнованиях максимально высокий результат, организаторы соревнований и спортивное руководство используют материальное стимулирование (призы, денежная стимуляция).

Развитие способностей в процессе обучения. В педагогической психологии анализ проблемы «развитие - обучение» был проведен Л.С. Выготским. Им разработана концепция о *зонах ближайшего развития*. Основной постулат концепции состоит в том, что ребенок является самостоятельным субъектом деятельности, активно взаимодействующим с внешней средой. Задача обучения - создать такие условия среды, которые обеспечивают максимально прогрессивное взаимодействие. Л.С. Выготский выделяет два уровня развития:

1. Зона *актуального* развития, т.е. уровень психического развития, позволяющий ребенку осуществлять полностью самостоятельные действия.

2. Зона *ближайшего* развития, т.е. уровень активности психических свойств, позволяющий осуществить действия с помощью взрослых. Эта помощь собственно и есть обучение.

Именно активное поведение в «зоне ближайшего развития» позволяет ребенку переходить на новый уровень самостоятельного поведения. По мере обучения «зона ближайшего развития» становится «зоной актуального развития», а новый уровень психической активности, включенный в более сложную систему взаимодействия с взрослым, формирует новую «зону ближайшего развития». Так циклично обучение «ведет» за собой развитие.

Вопросы развития способностей являются центральными в **развивающем обучении**. Его главная цель состоит в том, чтобы подготовить учащихся к самостоятельному освоению знаний, поиску

истины, а также к независимости в повседневной жизни (способности «жить своим умом»). Основой такого обучения является продуктивная деятельность учащихся, осуществляемая в «зоне ближайшего развития». Зона ближайшего развития – зона определяющая тот диапазон развития способностей, который возможен для обучаемого в каждый конкретный момент времени, причем не столько самостоятельно, сколько при помощи педагога. Учитель здесь выступает в качестве организатора поискового процесса, а не просто «передатчика», транслятора знаний и истин. Он организует процесс, активизирующий память, восприятие, воображение, разные формы мышления учащихся. Также развивающее обучение предполагает, что учитель открыт к восприятию и обсуждению различных точек зрения, представляемых учениками в различных формах (доклада, комментария, спора, доказательства, диалога).

В тактике развивающего обучения можно проследить 3 линии:

- 1) Первая линия: учитель ставит вопросы и предлагает задания, не опасаясь «тупиковых» вариантов в работе обучающихся. В этом случае придерживаются мнения, что педагог не всегда обязан давать исчерпывающие ответы и объяснения. Пусть обучающийся самостоятельно думает, ищет решения и после занятия. Педагог подготавливает обучающегося к тому, что процесс понимания носит постепенный и последовательный характер, что глубина понимания может быть различной.
- 2) Вторая линия: педагог предлагает обучающимся увидеть глубину во внешне простом и привычном. То есть открыть новые грани известного-неизвестного, понятного-непонятного в явлении, событии, процессе. Это должно быть связано со стремлением вызвать удивление к повседневному и привычному. Например, Платон считал, что философское познание начинается с чувства удивления.
- 3) Третья линия ориентирует на развитие логического мышления: учитель вместе с обучающимися формулируют теоретические предположения (гипотезы, обобщения) в контексте общей картины явлений, событий или процессов.

Основная задача педагога в процессе развивающего обучения — организация учебной деятельности ученика, направленной на формирование познавательной самостоятельности, развитие и формирование способностей, активной жизненной позиции. Развивающее обучение осуществляется в форме вовлечения учащегося в различные виды деятельности, использование в преподавании дидактических игр, дискуссий, а также методов обучения, направленных на обогащение творческого воображения, мышления, памяти, речи. Вовлекая ученика в учебную деятельность, педагог конструирует педагогические воздействия на основе учета ближайшей зоны развития ребенка и имеющихся у него знаний и навыков.

Центральное технологическое звено развивающего обучения — это самостоятельная учебно-познавательная деятельность ребенка, основанная на способности ребенка регулировать в ходе обучения свои действия в соответствии с осознаваемой целью. Суть развивающего обучения состоит в том, что ученик не только усваивает конкретные знания и навыки, но и овладевает способами действий, обучается конструировать и управлять своей учебной деятельностью.

3.4 Формы организации обучения

Форма организации обучения — это способ упорядочивания взаимодействия участников обучения, способ его существования. В дидактике отсутствует однозначная классификация (или типология) форм организации обучения.

Эмпирическая классификация форм организации обучения. Обычно выделяются три группы форм обучения:

- фронтальные,
- групповые,
- индивидуальные.

Если осуществляется общеклассная работа, то есть акт обучения осуществляется в отношении всего учебного коллектива (класса), то это фронтальные формы; если класс делится на относительно автономные части (группы), то групповые; а если каждый ученик класса работает обособленно, независимо от остальных, то индивидуальные.

Классификация может быть использована для адекватного описания и объяснения учебного процесса в рамках классно-урочной и лекционно-семинарской систем обучения.

Теоретическая классификация базисных форм организации обучения

В основе теоретической классификации базисных форм организации обучения лежат возможные структуры взаимодействия людей. Перечень этих структур исчерпывается следующими ситуациями: опосредованное общение, общение в паре и общение в группе. В свою очередь, в группе могут быть две разные структуры взаимодействия её участников: «один говорит, делает — остальные слушают, наблюдают» (один общается с несколькими как с одним) и «каждый общается по очереди с каждым». Находящиеся рядом, но делающие автономную индивидуальную работу, группу не представляют. Согласно этим четырём структурам взаимодействия людей имеют место быть только четыре следующих базисных формы организации обучения:

- индивидуально-опосредованная форма организации обучения — соответствует опосредованному общению (индивидуальная работа обучающегося с учебным материалом, посредством которого он находится в ситуации общения с другим человеком);

-парная — соответствует взаимодействию в обособленной паре;

-групповая — соответствует общению в группе, когда каждый говорящий направляет сообщение одновременно всем. Осуществляется такое взаимодействие в рамках всего коллектива или в рамках небольшой группы — сути не меняет;

-коллективная — соответствует взаимодействию в группе, когда общение происходит в парах сменного состава.

Эти базисные формы можно сравнить со строительным материалом. Так же как из кирпичей складываются разные сооружения, так и из этих четырёх видов форм обучения строятся конкретные процессы обучения. Определённое сочетание базисных форм представляет собой конкретную форму организации обучения.

Роль, возможности и ограничения каждой базисной формы в конкретном учебном процессе зависят от того, как они связаны друг с другом, какая из них является ведущей, какова их пропорция.

На уровне учебного занятия конкретными формами организации обучения являются:

в эмпирической типологии учебных занятий — урок, лекция, семинар, экскурсия, конференция и т. д.

В теоретической типологии: индивидуальное учебное занятие, групповое учебное занятие, коллективное учебное занятие.

На институциональном уровне (уровне образовательного учреждения) конкретными формами организации обучения являются различные системы обучения: Классно-урочная система обучения, Лекционно-семинарская система обучения, Белл-Ланкастерская система, Дальтон-план, Классно-предметная система обучения, Система коллективного обучения по индивидуальным образовательным программами др. Все они отличаются друг от друга способами организации участников процесса. Например, в Белл-Ланкастерской системе, сперва учитель занимался со старшими учащимися, которые, получив определённые знания, начинали обучать им, под руководством учителя, более младших учащихся. Это позволяет дать младшим материал на более доступном уровне с одной стороны, а с другой – побуждает старших лучше усвоить материал и стимулирует их к более осмысленному его пониманию.

Формы организации физической культуры школьников. В системе физического воспитания школьников применяются разнообразные формы организации занятий физическими упражнениями.

1 Урок физической культуры. Основной формой занятий физическими упражнениями в школе является урок физической культуры. По сравнению с другими формами физического воспитания урок физической культуры имеет ряд преимуществ, так как он:

- а) является самой массовой формой организованных, систематических и обязательных занятий школьников;
- б) проводится на базе научно обоснованной государственной программы, рассчитанной на длительные сроки обучения;
- в) осуществляется под руководством педагога при учете возрастно-половых и индивидуальных особенностей школьников;
- г) содействует всестороннему и гармоничному физическому совершенствованию всех учащихся вне зависимости от их двигательных способностей, спортивных результатов, распределения на медицинские группы и т. д.

В практике физического воспитания применяются следующие формы организации занимающихся на уроке: фронтальная, групповая, индивидуальная, круговая.

Фронтальная форма характеризуется выполнением всем составом класса одного и того же задания. Широко используется во всех частях урока, но преимущественно в подготовительной и заключительной. Успешно применяется при управлении однородной деятельностью занимающихся, не требующей страховки, например — при разучивании и совершенствовании техники выполнения высокого и низкого старта в беге на короткие дистанции, ряда простейших акробатических упражнений, при отработке технических приемов игры в волейбол в парах.

Важным требованием является такое расположение занимающихся, чтобы они не мешали друг другу, все видели преподавателя, а он, в свою очередь, — учеников.

Групповая форма предусматривает одновременное выполнение в нескольких группах разных заданий преподавателя. Разделение занимающихся на группы и определение содержания заданий осуществляются с учетом пола, уровня подготовленности и других признаков. Эта форма используется преимущественно в средних и старших классах. Но ее применение требует специальной подготовки помощников учителя из числа наиболее подготовленных учеников и их заблаговременного инструктирования по учебному материалу предстоящего урока.

Индивидуальная форма - учащимся предлагаются индивидуальные задания, которые выполняются самостоятельно. Как правило, индивидуальные задания предназначены для занимающихся, значительно отличающихся от основного состава класса по своей подготовленности, особенностям и способностям, а иногда по состоянию здоровья.

Круговая форма предусматривает последовательное выполнение занимающимися серии заданий на специально подготовленных местах, как правило, расположенных по кругу зала или спортивной площадки. Обычно в круг включается от 4 до 10 упражнений. На каждой «станции» выполняется один вид упражнений или двигательных действий. Их состав подбирается с расчетом на комплексное развитие физических качеств и повышение функциональных возможностей организма. Весь круг проходят от 1 до 3 раз без интервала или с определенным интервалом отдыха между «станциями». Применяется в средних и старших классах.

2. Физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме учебного дня. В процессе проведения физкультурно-оздоровительных мероприятий решаются следующие задачи: активизация двигательного режима в течение учебного дня и внедрение физической культуры в повседневный быт школьников; поддержание оптимального уровня работоспособности в учебной деятельности; укрепление здоровья и совершенствование культуры движений; содействие улучшению физического развития и двигательной подготовленности учащихся; овладение навыками самостоятельных занятий физической культурой. К физкультурно-оздоровительным мероприятиям относят несколько разновидностей занятий.

3. Утренняя гимнастика до учебных занятий. Ее цель — способствовать организованному началу учебного дня, улучшению самочувствия и настроения, повышению работоспособности учащихся на первых уроках. Основа гимнастики до занятий — это комплексы из 7—9 физических упражнений динамического характера, воздействующих на различные мышечные группы, выполняемые в течение

6—7 мин. Комплексы упражнений обновляются через 2—3 недели, т. е. 2—3 раза в четверти. Утренняя гимнастика проводится на открытом воздухе, а при неблагоприятной погоде — в помещении. Общее руководство и организацию утренней гимнастики осуществляет учитель физической культуры. Ему помогают учителя-предметники, ведущие первый урок в данном классе.

4. Внеклассные формы организации занятий. К внеклассным формам физического воспитания школьников относятся: 1) спортивные секции по видам спорта; 2) секции общей физической подготовки; 3) секции ритмической и атлетической гимнастики; 4) школьные соревнования; 5) туристские походы и слеты; 6) праздники физической культуры; 7) дни здоровья, плавания и т. д. Цель внеклассных форм занятия состоит в том, чтобы: а) содействовать успешному и полному овладению материала программы по предмету «Физическая культура»; б) удовлетворять интересы школьников к занятиям массовыми видами спорта и на этой основе выявлять детей, имеющих хорошие способности к занятиям определенными видами спорта; в) обеспечивать здоровый, активный, содержательный отдых. Содержание занятий в различных формах внеклассной работы определяется с учетом возраста, пола и интересов школьников.

5. Массовые спортивные и туристские мероприятия включают в себя:

- 1) дни здоровья и спорта, в которых принимает участие весь контингент учебного заведения; проводятся раз в месяц;
- 2) соревнования по видам спорта: соревнования по программе спартакиады учащихся профобразования; массовые соревнования под девизом «Стартуют все!», соревнования по спортивным играм и профессионально-прикладным видам спорта; соревнования по летним и зимним видам спорта и др.;
- 3) туризм: туристские походы, туристские слеты и соревнования.

Итоговыми показателями эффективности физического воспитания в колледжах профессионального образования и средних специальных учебных заведениях служат состояние здоровья и физическая подготовленность в соответствии с требованиями программы физического воспитания учащихся и избранной профессии.

3.5 Методы обучения

Метод обучения (от греч. **metodos** – путь к чему-либо) – это упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения. Под методами обучения (дидактическими методами) часто понимают совокупность путей, способов достижения целей, решения задач образования. Уровень развития производительных сил и характер производственных отношений оказывают влияние на общие цели обучения, а с изменением цели меняются и методы.

Метод обучения **характеризуется тремя признаками**, он обозначает:

- цель обучения;
- способ усвоения;
- характер взаимодействия субъектов обучения.

Понятие метода обучения отражает:

- способы обучающей работы учителя и способы учебной работы учащихся в их взаимосвязи;
- специфику их работы по достижению различных целей обучения.

В структуре методов обучения выделяются приемы.

Прием – это элемент метода, его составная часть, разовое действие, отдельный шаг в реализации метода или модификация метода в том случае, когда метод небольшой по объему или простой по структуре.

Методы обучения осуществляются различными **средствами обучения**, к которым относятся как материальные, так и идеальные объекты, помещаемые между учителем и учащимся и используемые для эффективной организации учебной деятельности школьников. Этими средствами являются различные виды деятельности, предметы произведений материальной и духовной культуры, слово, речь и т. д.

Выбор методов обучения. Выбор методов не может быть произвольным и зависит от целей образования; от особенностей изучаемого предмета, темы; от времени, от возрастных особенностей учащихся, уровня их возможностей, материальной оснащенности итп.

При использовании комплекса названных обстоятельств и условий учитель принимает в той или иной последовательности ряд решений: о выборе словесных, наглядных или практических методов, репродуктивных или поисковых методов управления самостоятельной работой, методов контроля и самоконтроля.

Так, в зависимости от дидактической цели, когда на передний план выдвигается задача приобретения учащимися новых знаний, учитель решает вопрос, будет ли он в данном случае сам излагать эти знания; организует ли он приобретение учащимися путем организации самостоятельной работы и т. п. В первом случае может понадобиться подготовка учащихся к слушанию изложения учителя, и тогда он дает учащимся задание или на проведение определенных предварительных наблюдений, или на предварительное чтение нужного материала. В ходе самого изложения учитель может воспользоваться либо информационным изложением-сообщением, либо проблемным изложением (рассуждающее, диалогическое). При этом, излагая новый материал, учитель систематически обращается и к тому материалу, который учащиеся получили в своей предварительной самостоятельной работе. Изложение учителя сопровождается демонстрацией натуральных объектов, их изображений, опытами, экспериментами и т. п. Учащиеся при этом делают те или иные записи, графики, схемы и др. Совокупность этих промежуточных решений и составляет одно целостное решение о выборе определенного сочетания методов обучения.

Классификация методов обучения – это упорядоченная по определенному признаку их система. Наиболее обоснованными на сегодняшний день являются следующие классификации методов обучения.

1. **Традиционная классификация** методов обучения, берущая начало в древних философских и педагогических системах и уточненная для нынешних условий. В качестве общего признака выделяемых в ней методов берется **источник знаний**: практика, наглядность, слово, книга, безбумажный источник информации – видео в сочетании с новейшими компьютерными системами. В данной классификации выделяется **пять методов** :
практический – опыт, упражнение, учебно-производительный труд;

наглядный – иллюстрация, демонстрация, наблюдения учащихся;
словесный – объяснение, разъяснение, рассказ, беседа, лекция, дискуссия и т. д.;
работа с книгой – чтение, изучение, реферирование, цитирование, конспектирование и т. д.;
видеометод – просмотр, обучение, контроль и т. д.

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. В дидактике последних десятилетий распространение получила классификация методов обучения, предложенная академиком Ю.К. Бабанским. В ней выделяются три большие группы методов обучения:

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

4. Наиболее часто используется классификация методов по типу (характеру) познавательной деятельности.

Тип познавательной деятельности – это уровень самостоятельности познавательной деятельности, которого достигают учащиеся, работая по предложенной учителем схеме обучения. В данной классификации выделяются следующие методы: объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептный); репродуктивный; проблемное изложение; частично-поисковый (эвристический); исследовательский.

1) Сущность **информационно-рецептивного метода** выражается в следующих его характерных признаках: знания учащимся предлагаются в «готовом» виде; учитель организует различными способами восприятие этих знаний; учащиеся осуществляют восприятие (рецепцию) и осмысление знаний, фиксируют их в своей памяти.

При рецепции используются все источники информации (слово, наглядность и т. д.), логика изложения может развиваться как индуктивным, так и дедуктивным путем. Управляющая деятельность педагога ограничивается организацией восприятия знаний.

2) В **репродуктивном методе обучения** выделяются следующие признаки: знания учащимся предлагаются в «готовом» виде; учитель не только сообщает знания, но и объясняет их; учащиеся сознательно усваивают знания, понимают их и запоминают. Критерием усвоения является правильное воспроизведение (репродукция) знаний; необходимая прочность усвоения обеспечивается путем многократного повторения знаний. **Главное преимущество** данного метода – экономность. Репродуктивный метод должен сочетаться с другими методами.

3) Метод проблемного изложения является переходным от исполнительской к творческой деятельности. На определенном этапе обучения учащиеся еще не в силах самостоятельно решать проблемные задачи, а потому учитель показывает путь исследования проблемы, излагая ее решение от начала до конца. И хотя учащиеся при таком методе обучения не участники, а всего лишь наблюдатели хода размышлений, они получают хороший урок разрешения познавательных затруднений.

4) Сущность **частично-поискового (эвристического) метода** обучения выражается в следующих его характерных признаках:

- знания учащимся не предлагаются в «готовом» виде, их нужно добывать самостоятельно;
- учитель организует не сообщение или изложение знаний, а поиск новых знаний с помощью разнообразных средств;
- учащиеся под руководством учителя самостоятельно рассуждают, решают возникающие познавательные задачи, создают и разрешают проблемные ситуации, анализируют, делают выводы и т. д., в результате чего у них формируются осознанные прочные знания.

Сущность **исследовательского метода** обучения сводится к тому, что:

- учитель вместе с учащимися формулирует проблему, разрешению которой посвящается отрезок учебного времени;
 - знания учащимся не сообщаются. Учащиеся самостоятельно добывают их в процессе исследования проблемы, сравнения различных вариантов получаемых ответов. Средства для достижения результата также определяют учащиеся;
 - деятельность учителя сводится к оперативному управлению процессом решения проблемных задач;
 - учебный процесс характеризуется высокой интенсивностью, учение сопровождается повышенным интересом, полученные знания отличаются глубиной.
- Недостатки данного метода – значительные затраты времени и энергии учителей и учащихся.

СЛОВЕСНЫЕ И НАГЛЯДНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Словесные методы обучения. Данные методы занимают ведущее место в системе методов обучения, позволяют в кратчайший срок передать большую по объему информацию, поставить перед обучаемым проблемы и указать пути их решения.

Словесные методы подразделяются на следующие виды : рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой.

1. **Метод рассказа** предполагает устное повествовательное изложение содержания учебного материала.

С педагогической точки зрения рассказ должен:

- обеспечивать идейно-нравственную направленность преподавания;
- содержать только достоверные и научно проверенные факты;
- включать достаточное количество ярких и убедительных примеров, фактов;
- иметь четкую логику изложения;
- быть эмоциональным;
- быть доступным;

– отражать элементы личной оценки и отношения учителя к излагаемым фактам, событиям.

2. Под **объяснением** следует понимать словесное истолкование закономерностей, существенных свойств изучаемого объекта, отдельных понятий, явлений.

Объяснение – это монологическая форма изложения.

Использование данного метода требует:

- точного и четкого формулирования задачи, сути проблемы, вопроса;
- последовательного раскрытия причинно-следственных связей, аргументации и доказательств;
- использования сравнения, сопоставления, аналогии;
- привлечения ярких примеров;
- безукоризненной логики изложения.

3. **Беседа** – диалогический метод обучения, при котором учитель путем постановки тщательно продуманной системы вопросов подводит учеников к пониманию нового материала или проверяет усвоение ими уже изученного.

Виды бесед: вводные или вступительные, организующие беседы; беседы-сообщения или выявления и формирования новых знаний (эвристические); синтезирующие, систематизирующие или закрепляющие.

В ходе беседы вопросы могут быть адресованы одному ученику (**индивидуальная беседа**) или учащимся всего класса (**фронтальная беседа**).

Одной из разновидностей беседы является **собеседование**.

Успех проведения бесед во многом зависит от правильности постановки вопросов, которые должны быть краткими, четкими, содержательными.

4. Главное назначение **учебной дискуссии** в процессе обучения – стимулирование познавательного интереса, вовлечение учащихся в активное обсуждение разных научных точек зрения по той или иной проблеме, побуждение их к осмысливанию различных подходов к аргументации чужой и своей позиции. Перед проведением дискуссии необходима обстоятельная подготовка учащихся как в содержательном, так и в формальном плане и наличие по меньшей мере двух противоположных мнений по обсуждаемой проблеме.

5. **Лекция** – монологический способ изложения объемного материала. Преимущество лекции – возможность обеспечить законченность и целостность восприятия школьниками учебного материала в его логических опосредованиях и взаимосвязях по теме в целом.

Школьная лекция может применяться также при повторении пройденного материала (**обзорная лекция**).

6. Работа с учебником, книгой – важнейший метод обучения.

Приемы самостоятельной работы с печатным источником: конспектирование; составление плана текста; цитирование; аннотирование; рецензирование; составление справки; составление матрицы идей – сравнительных характеристик однородных предметов, явлений в трудах разных авторов.

Наглядные и практические методы обучения

1. Под **наглядными** методами обучения понимаются такие методы, при которых усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых в процессе обучения наглядного пособия и технических средств. Наглядные методы используются во взаимосвязи со словесными и практическими методами обучения и предназначаются для наглядно-чувственного ознакомления учащихся с явлениями, процессами, объектами в их натуральном виде или в символическом изображении. Данные методы обучения условно можно подразделить на две большие группы:

– **метод иллюстраций** предполагает показ ученикам иллюстративных пособий, плакатов, таблиц, картин, карт, зарисовок на доске, плоских моделей и пр.;

– **метод демонстраций** обычно связан с демонстрацией приборов, опытов, технических установок, кинофильмов, видеофильмов и др.

В современных условиях особое внимание уделяется применению персонального компьютера (ПК), которые значительно расширяют возможности наглядных методов в учебном процессе.

2. **Практические** методы обучения основаны на практической деятельности учащихся. Основные виды практических методов: упражнения, лабораторные, практические работы, дидактические игры.

Под **упражнениями** понимают повторное (многократное) выполнение умственного или практического действия с целью овладения им или повышения его качества. Упражнения по своему характеру подразделяются на: устные; письменные; графические; учебно-трудовые.

По степени самостоятельности учащихся при выполнении упражнений выделяют:

– упражнения по воспроизведению известного с целью закрепления – **воспроизводящие** упражнения;

– упражнения по применению знаний в новых условиях – **тренировочные** упражнения.

Упражнения являются эффективными при соблюдении следующих дидактических требований:

– сознательный подход учащихся к их выполнению;

– соблюдение дидактической последовательности в выполнении упражнений.

3. **Лабораторные работы** – это изучение учащимися каких-либо явлений с помощью специального оборудования.

Проводятся лабораторные работы в иллюстративном или исследовательском плане.

4. **Практические работы** проводятся после изучения крупных разделов, тем и носят **обобщающий характер**. Они могут проводиться не только в классе, но и за пределами школы.

Особый вид практических методов обучения составляют **занятия с обучающими машинами, с машинами-тренажерами и репетиторами**.

5. **Дидактическая игра** – это активная учебная деятельность по имитационному моделированию изучаемых систем, явлений, процессов, где каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на выигрыш.

Игра активизирует процесс непроизвольного запоминания, повышает интерес к познавательной деятельности.

Дидактическая игра как метод обучения содержит в себе большие потенциальные возможности активизации процесса обучения, но они могут сыграть в обучении положительную роль в том случае, если используются как фактор, обобщающий широкий арсенал традиционных методов, а не как их заменитель.

3.6 Приемы и техники управления учащимися на уроке

Каждый урок - приближение к его глобальной цели - сформировать нравственно совершенную личность, способную включаться в общественную жизнь и реализовать свои творческие задатки.

Результативность урока зависит от того, насколько четко сформулировал педагог его цель для себя, как поставил ее перед учениками и как они эту цель приняли. Последнее зависит от возрастных особенностей ребенка, сформированности мотивов учебной деятельности, от мастерства учителя, от его умения сделать привлекательной цель урока или отдельное учебное задание, ведь истинная цель урока - позитивные изменения, которые происходят в интеллектуальной и личностной сферах ученика (приrost мотивации, формирование ценностных ориентации, интересов, склонностей, обретение уверенности в своих силах, развитие внимания, памяти, мышления и речи, волевых качеств и т.д.).

Организация урока с таких позиций предъявляет особые требования к стилю общения педагога с ребенком, к методике преподавания. Урок - немалое напряжение сил ребенка. Оно должно быть направлено на позитивную цель - развитие ученика, а не на преодоление стресса, страха перед учителем или отдельными видами учебной работы. Мотивация страхом педагогически неприемлема, поскольку ограничивает формирование позитивных побуждений деятельности, снижает точность восприятия, способность концентрировать внимание, вызывает апатию.

Благоприятная эмоциональная атмосфера урока - условие его высокой эффективности без ущерба для состояния нервно-психического здоровья учителя и ученика. Умение создать такую атмосферу - важная составляющая профессионального мастерства учителя. Известно, что отношение ученика к учителю переносится на преподаваемый им предмет. Отсюда необходимость завоевать уважение детей, быть в их глазах авторитетным, интересным человеком. Речь идет не о заигрывании или попустительстве, а о настоящем полноценном авторитете.

У каждого учителя свои приемы создания атмосферы урока: стиль общения с учениками, приемы выражения требовательности и доброжелательности, приемы включения детей в учебную работу, активизации; приемы, обеспечивающие снятие напряжения во время урока (эмоциональные паузы, физкультминутки, использование музыки). Во многом зависят эти приемы от возрастных особенностей детей, от специфики класса. Например, в младших классах можно использовать элементы игры, соревнования, опираться на богатство образного мышления, воображения, ожидание чего-то необычного, загадочного.

В процессе урока, пытаясь стимулировать деятельность учеников, учитель сравнивает детей друг с другом. Оказывается, что одни ученики привыкли к постоянной похвале, их всегда ставят в пример, а другие - к постоянному неуспеху. В результате формируется неадекватная самооценка: у первых - завышенная, у вторых - заниженная. Эксперименты показали, что сравнивать можно детей с равными возможностями, сильных с сильными, слабых со слабыми (интерличностное сравнение) или ребенка с самим собой, обращая внимание на изменения, которые с ним происходят (интраличностное сравнение).

Дети застенчивые, неуверенные в себе, с заниженной самооценкой особенно нуждаются в психологической поддержке учителя, необходимо обращать внимание даже на малые их успехи. Ребенок, испытавший положительные эмоции по поводу своего успеха, будет и впредь стремиться к этому.

Существует особый прием - организация успеха в учении. Учитель снижает уровень трудности учебного задания настолько, чтобы ученик смог с ним справиться. Переживание успеха закрепляется, а затем уровень трудности повышается до нормативного. Повышение мотивации учебной деятельности ученика обеспечивается оценкой учителя. Следует различать оценку и отметку. Оценка выражается различными формами (одобрительный кивок головой, улыбка, осуждающий жест, тон голоса, похвала, награда, отметка и т. д.). Таким образом, отметка - одна из форм оценки.

Главная функция отметки - стимулирующая, способствующая формированию положительной учебной мотивации. Следует помнить, однако, что отрицательная отметка («2») стимулирует учебную деятельность ученика только в том случае, если у него сформирована значимость успеха в учении и если он обладает сильной нервной системой. Учащихся со слабой нервной системой отрицательная отметка не стимулирует, а наоборот дезорганизует. Выставляя «2», если это необходимо, следует смягчить действие нежелательной отметки, выразить уверенность, что ученик способен ее исправить.

Управление учащимися на уроке - это управление их деятельностью. Важен не только результат этой деятельности (знания, умения, навыки), но и сформированность ее структурных компонентов,

способов достижения результатов. Для этого познавательная деятельность должна быть специально организована с учетом закономерностей тех психических процессов, которые лежат в ее основе.

Особенности управления вниманием, восприятием, памятью, мышлением учащихся на уроке.

Состояние *внимания учащихся на уроке* - важнейшее условие продуктивности познавательной деятельности.

Сам педагог должен уметь распределять внимание между излагаемым материалом и наблюдением за учениками. Начинающий учитель испытывает в связи с этим значительные трудности. У опытного учителя изложение материала требует уже меньшего контроля сознания, снижается степень эмоциональной нагрузки во время урока, внимание легче концентрируется на деятельности учащихся.

Основные функции внимания: отбор значимых для деятельности объектов, игнорирование конкурирующих воздействий; удержание объектов в поле внимания; регуляция, контроль протекающей деятельности.

Введение в поле внимания значимых объектов осуществляется с помощью словесных указаний, жестов, интонаций.

Для управления вниманием учащихся необходимо: уметь определять в каждый момент урока степень сосредоточенности отдельных учащихся и класса в целом; поддерживать внимание, опираясь на его закономерности; устранять ситуативные причины снижения концентрации внимания, отвлечения внимания; формировать внимание учащихся. Рассмотрим подробнее предложенные положения.

1. Определение сосредоточенности. Для определения состояния внимания учащихся в каждый момент урока используются продуктивный и поведенческий критерии. Продуктивный критерий основывается на зависимости результата деятельности от состояния внимания (например, ученик делает ошибки в диктанте, если он невнимателен. Известно, что ошибки внимания отличаются от ошибок, связанных со знанием правил.)

Поведенческий критерий используется чаще: появление шума в классе, посторонних движений (в состоянии внимания доминантный очаг подавляет постороннюю деятельность); особая мимика внимания, направление взгляда (как правило, объект внимания фиксируется взглядом).

2. Поддержание внимания. Для поддержания внимания используются закономерности всех видов внимания. Непроизвольное внимание возникает в силу свойств объекта или связано с особенностями воспринимающего субъекта. Известно, что интенсивность раздражителя, его динамический характер, новизна способствуют привлечению внимания. Следовательно, учителю можно порекомендовать изменение силы голоса, темпа речи, паузы во время объяснения материала. Речь при этом должна быть эмоционально насыщенной, выразительной. Важное значение имеет мимико-пластический образ, использование жестов. Считается, например, если учитель делает несколько шагов навстречу классу, внимание усиливается, если отходит к доске - ослабевает. Поддержанию внимания не мешает тихая, спокойная музыка, ритмические негромкие звуки.

Содержательные приемы поддержания внимания основываются на интересах личности (содержание излагаемого, увлекательная форма изложения, разнообразие методов работы с материалом, использование наглядности, технических средств обучения). Внимание поддерживается за счет пробуждаемых у учащихся эмоций и чувств: эмоциональная окраска воспринимаемого (насыщенный цвет, мелодичный звук), высшие чувства (восхищение, восторг, эстетическое наслаждение). Привлекают внимание состояние ожидания объекта, его значимость, соответствие актуальным потребностям субъекта.

Управление произвольным вниманием учащихся основано на осознании цели (быть внимательным к такому-то объекту), поддерживается за счет волевых усилий. Развитие произвольности психических функций имеет важное значение, однако длительные волевые усилия приводят к появлению отрицательных эмоций, снижению мотивации учебной деятельности. Снижение степени волевых усилий возможно за счет появления интереса к деятельности, осознания ее значимости, ценности для личности. Такое внимание носит название послепроизвольного. Использование его в практике учебной деятельности достаточно эффективно.

3. Устранение ситуативных причин. Ситуативные причины отвлечения внимания могут быть как внешними, так и внутренними. Внешние причины: изложение материала, не соответствующее закономерностям внимания. Например, в начальных классах длительность поддержания продуктивного внимания - 20-25 минут, поэтому в середине урока необходима какая-то форма отдыха, эмоциональная пауза или смена деятельности. Если не учитывать эту закономерность детского внимания, неизбежны трудности продолжения урока.

К внешним причинам относится неблагоприятная среда (душное помещение, наличие посторонних раздражителей). Словесные раздражители (крики, пение, шепот) резко снижают сосредоточенность внимания, поэтому лучше во время объяснения материала не отвлекать внимания учащихся, особенно младшего школьного возраста, замечаниями. Можно найти другие приемы управления вниманием: пауза, несколько шагов навстречу «нарушителям» и т.д.

Внутренние причины отвлечения внимания: функциональное состояние нервной системы (утомление, подавленное настроение), несоответствие педагогических требований индивидуальным особенностям сосредоточенности учащихся.

4. Формирование внимания. Наряду с общими закономерностями внимания учителю важно знать возрастные особенности внимания школьников. Внимание младших школьников неустойчивое, легко отвлекаемое: объем его невелик, распределяемость и переключаемость ниже, чем у старших школьников. Детям трудно управлять своим вниманием, преобладает произвольное внимание, зависящее от внешних особенностей объекта (яркость, интенсивность, необычность, новизна, динамический характер), а также от степени интереса к объекту, мотивации деятельности, направленной на объект.

Младшим школьникам легче сосредоточиться на деятельности, имеющей наглядное мышление, чем понятийное. Эту особенность рекомендуется использовать на уроках, чередуя умственную деятельность с практической (выполнение рисунков, схем, изготовление макетов и т.д.). Опираясь на характерные для возраста особенности внимания, учитель начальных классов должен обучать учащихся управлять своим вниманием, формировать у них произвольное внимание.

Внимание подростков преимущественно произвольное, они способны сосредоточиться на неинтересной и трудной работе ради ее будущего результата. Однако лучше вести урок, опираясь не только на произвольное, но и на послепроизвольное внимание, использовать приемы, снижающие степень волевых усилий, например за счет появления интереса к материалу. Внимание подростка может быть устойчивым до 40 минут, если они сами делают некоторые волевые усилия. Подростки не менее чем младшие школьники нуждаются в психологической разгрузке во время урока, поскольку возрастные физиологические особенности их являются причиной быстрой утомляемости, а работоспособность может быть даже ниже, чем работоспособность младших школьников. В подростковых классах желательно вести урок в быстром темпе, вовлекая школьников в продуктивную деятельность («пища для рук и ума в каждую минуту урока»), применяя организованные и уместные паузы для отдыха. При использовании эмоциональных пауз следует помнить, что эмоциональная возбудимость подростков высокая, поэтому чрезмерно эмоциональные приемы могут только осложнить работу учителя.

У старших школьников внимание интеллектуализируется, становится более управляемым, формируются его индивидуальные свойства. Все это следует учитывать в рекомендациях по организации умственной деятельности учащихся в целом и внимания, в частности.

Для управления восприятием необходимо прежде всего четко определить цель восприятия и его объект, выделить объект из общего фона (предметов, текста).

Восприятие - сложный психический процесс, который сводится не только к чувственному познанию, но и связан с памятью, мышлением, речью. Воспринимаемый объект (предмет, понятие, закономерность) обозначается научным термином и включается в систему уже известных знаний, сопоставляется с другими объектами в каком-либо отношении. Объект восприятия подвергается анализу: выделяются отдельные части, элементы, признаки, свойства. Для управления процессами анализа и синтеза можно использовать различные схемы, рисунки, графики.

В процессе восприятия ярко проявляются индивидуальные особенности учащихся. Одни учащиеся легче воспринимают письменный текст, другие – устный, для некоторых наглядность имеет чрезвычайно большое значение, для других меньшее и т.п. Поэтому при обучении в группе методики обучения конкретным предметам должны учитывать требование «многоканальности» подачи материала.

Для обеспечения полноты и яркости восприятия, развития наблюдательности на уроках применяются наглядные средства усвоения материала: реальные объекты, муляжи, препараты, картины, рисунки, схемы, графики, слайды, кинофильмы, фотографии. Целесообразно применение словесной наглядности: яркое образное словесное описание явлений, событий. Словесное описание актуализирует представления детей, пробуждает творческое воображение. В ряде случаев использование литературных источников будет иметь незаменимый воспитательный эффект.

Управление восприятием учащихся на уроке должно опираться на знание возрастных особенностей этого процесса. Восприятие младших школьников слитное, нерасчлененное. Ребенок воспринимает общий вид объекта, но не видит его структуры, отдельных элементов, пространственных отношений. Для развития восприятия важную роль играет сравнение воспринимаемых предметов в каком-либо отношении, определение сходства и различия. Восприятие младших школьников ситуативно, конкретно. Если изменяются условия восприятия, школьники уже не могут правильно идентифицировать предмет. Важно варьировать условия восприятия, несущественные признаки, обращать внимание на существенные признаки.

Развитие восприятия младших школьников заключается в переходе от слитного, синкретического, фрагментарного восприятия ребенком предметов к расчлененному, осмысленному, категориальному отражению вещей, событий, явлений в их пространственных, временных, причинных связях. С развитием восприятия изменяются его структура и механизмы. Все большая роль принадлежит слову как средству анализа и обобщения воспринимаемого содержания.

Остановимся на **приемах организации понимания материала**. Показателями понимания являются чувство ясности и умение правильно использовать его в новых условиях. В процессе учебной работы чаще всего приходится иметь дело с пониманием высказываний. При затруднениях в понимании используются поясняющие действия и операции: 1) выявление непонятного, 2) соотнесение непонятного с понятным, 3) перенос данных на новые случаи.

1. Первый шаг на пути организации понимания - это выяснение, какие компоненты материала непонятны, поиск ответа на вопросы, что, где и почему непонятно.

Во всяком учебном материале есть предметно-понятийное содержание (предметы мысли и связи между ними) и языковая (знаковая) форма его выражения.

Если ученики понимают учебный текст, они должны ясно представлять те предметы и явления, о которых говорится, и осознавать связи и отношения этих предметов. Если слова текста как бы теряют свое значение и перестают сообщать что-то определенное о предметах мысли и их связях, то можно говорить о непонимании последних. Анализ ясных и недостаточно ясных сторон формы и содержания материала позволяет выявить непонятное и наметить пути преодоления непонимания.

2. Чтобы малопонятный материал стал более понятным, ясным, используют большое количество приемов соотнесения непонятного с понятным.

А) Соотнесение с личным опытом. Усвоение новых знаний осуществляется путем включения их в уже усвоенную учащимся систему знаний, в его личный опыт. Опытный учитель всегда использует на уроке такие примеры, в которых новый материал сопоставляется с известным.

Б) Соотнесение с контекстом. Учебный материал излагается в определенной системе. Понять какую-то отдельную его часть можно только на фоне окружающего текста (контекста). Указание контекста помогает учителю объяснить содержание материала.

В) Соотнесение с лексическими вариантами. Одно и то же предметно-понятийное содержание можно передать разными словами. Перефразировки, изменения словесной формы изложения являются важнейшим приемом достижения понимания материала. Если учитель повторяет непонятный ученикам фрагмент, используя один и тот же лексический вариант, понимание может быть не достигнуто.

Г) Соотнесение с образами. Любые термины и формулировки отражают реальный мир только в обобщенном и отвлеченном виде. Основа всякого познания - чувственное познание. Поэтому понимание учебного материала облегчится, если соотнести слово с образом и наглядно представить описываемый факт или явление. Этой цели служат наглядные средства изложения материала.

Обучаясь приемам понимания на уроке, ученики переносят их в ситуацию самостоятельной работы. Для организации самостоятельной работы необходимо уже в школе обучить детей пользоваться литературными источниками, словарями, справочниками, где можно найти объяснение непонятных терминов, получить более понятное объяснение того, что было непонятным. Главное - в материале не должно остаться ни одного неясного места.

3. Субъективное чувство ясности, возникающее в результате соотнесения непонятного с понятным, является необходимым, но не достаточным показателем понимания. Действительное понимание учебного материала характеризуется еще и умением ученика применять теорию на практике, перенести усвоенные данные на новые случаи. В работе Н. П. Ерастова указываются два вида таких переносов: пробные и контрольные.

Пробные переносы - переносы с общего на частное.

При работе с учебным материалом на уроке учитель может использовать пробные переносы, предлагая ученикам приводить собственные примеры, факты, о которых не сообщается в учебнике, но которые относятся к изучаемой теме. Это хороший прием контроля понимания материала, форма обратной связи.

Контрольные переносы, предполагают более глубокую проверку понимания материала, которая осуществляется при решении задач, выполнении упражнений.

В учебной работе могут использоваться также поясняющие операции. Это известные мыслительные операции, которые входят в состав умственных действий, нацеленных на достижение понимания: поясняющий анализ и синтез, поясняющее сравнение, поясняющая конкретизация, обобщение, абстрагирование. Например, на уроке вводится новое понятие. Для выяснения полноты понимания можно предложить ученикам вопрос, заданный в форме: «В чем сходство, а в чем различие ... (введенного понятия с известным ученикам) ?..»

В процессе обучения особая нагрузка ложится на память. От уровня развития памяти зависит успешность учения школьников. Работа учителя на уроке должна способствовать развитию памяти детей. В современной психологической литературе накоплен ценный материал, который может быть использован школьными психологами для помощи учителю.

Память - наиболее тренируемый познавательный процесс. Главное условие развития памяти - упражнение, тренировка. Успешность запоминания зависит от мотивации. Создание на уроке мотивации запоминания - один из приемов развития памяти. Например, подчеркнуть значимость материала для дальнейшего изучения курса. Помощь учителя может состоять также в том, что он четко формулирует мнемическую задачу: что запомнить, на какой срок, как точно.

Второе условие, которое на уроке должно иметь место гораздо чаще первого, заключается в том, чтобы придумывать вместе с детьми различные способы, запоминания. Развитие памяти связано и с формированием мнемических приемов:

1. Ассоциации - установление связей запоминаемого с чем-либо по сходству, смежности или противоположности. На уроке для стимулирования ассоциативных процессов достаточно задать классу вопросы типа:

Что напоминает вам это слово? На что похоже это уравнение? Что напоминает эта картина?

2. Выделение опорных пунктов. Сущность способа заключается в поиске каких-либо опор, точек отсчета, т.е. «зацепок», «крючков», в качестве которых могут выступать фамилии, названия, даты, исторические персонажи, смешные моменты, особенности шрифта, необычные, незнакомые слова, формулы и т.д.

3. Приемы группировки. Группировка - разбиение материала на части по смыслу, объему, ассоциациям и т.д.

4. Классификация - группировка материала по определенным известным основаниям. Например, при изучении иностранного языка разделение вербального материала на классы: слова, обозначающие животных и растения, предметы мебели и домашнего обихода, и т.д. Учитель легко может придумать задания на классификацию любого учебного материала.

5. Схематизация - изображение или описание чего-либо в упрощенном и обобщенном виде, в графической форме.

6. Структурирование - прием установления связей между частями предмета или явления, позволяющий представить данный предмет или явление в целом.

Можно использовать также приемы аналогии, перекодирования, построения мнемического плана, мнемотехник, систематизации, установления последовательностей (сериаций), приемы различного рода привнесений в запоминаемый материал.

В некоторых случаях, как правило, в младших классах, целесообразнее опираться на произвольное запоминание, используя его закономерности. Известно, что при произвольном запоминании чем выше активность мыслительной деятельности, тем лучше результаты запоминания. Работа с материалом организуется учителем таким образом, чтобы активизировать мыслительную деятельность, предмет которой подлежит запоминанию. Произвольное запоминание улучшается также, если подлежащий запоминанию материал эмоционально окрашен, подается в образной, эмоциональной форме, поскольку эти виды памяти являются генетически первичными.

Учитывая закономерности памяти, не следует давать в середине урока наиболее важный материал, он запомнится хуже всего (эффект выпадения середины). Эффективность запоминания зависит также от

характера материала. Материал должен быть разнообразным (однородный материал запоминается хуже).

Знание возрастных особенностей памяти учащихся существенно облегчает задачу управления мнемическими процессами на уроке. Память младших школьников непроизвольная, механическое заучивание преобладает над осмысленным запоминанием. Дети сравнительно редко используют при запоминании смысловые связи, опираются больше на внешние. У младших школьников преобладает образный интеллект, лучше развита память на предметы и конкретные слова со зрительными образами, память на звуки, тоны, а также память на эмоционально окрашенные явления, представления, факты. Память на слова, обозначающие абстрактные понятия, значительно хуже. Значит, работая с младшими школьниками, учитель должен опираться на закономерности непроизвольного запоминания, использовать чаще опору на образную и эмоциональную память, не исключая приемы развития произвольной памяти, смыслового, опосредованного запоминания.

В процессе учебной деятельности в значительной мере развивается способность запоминания и воспроизведения материала. В подростковом возрасте смысловое запоминание начинает доминировать над механическим. Сама смысловая память перестраивается, становится опосредованной. Все большую роль играет опосредование словом, а не образом. Повышается роль второй сигнальной системы в управлении мнемическими процессами.

Объем информации, которую приходится запоминать, в старших классах возрастает, изменяется и характер информации, увеличивается доля абстрактного материала. Наряду с этим не следует забывать о физиологических особенностях подростков, повышенной утомляемости: подростки чаще, чем младшие школьники, испытывают затруднения при запоминании, заучивании материала, чаще жалуются на память. Возможно, в связи с этим повышается интерес к различным приемам запоминания, мнемотехнике, обучение которым составляет одну из задач учителя. От этого зависят не только глубина и прочность знаний, успеваемость, но и дальнейшее развитие интеллекта.

Одна из важнейших задач школы - **развитие мышления учащихся**. Как известно, мышление начинается с постановки проблемы, задачи, вопроса. Для активизации мышления могут быть использованы: проблемное изложение материала, разрешение проблемных ситуаций, обучение решению различных задач, анализ ситуаций, поиск ответов на различные вопросы, риторический вопрос при объяснении материала.

Необходимо обеспечить также принятие учениками задачи (цели, данной в определенных условиях), сформировать внутреннее побуждение к достижению этой цели, задачи - мотив. Здесь может быть использовано множество различных приемов: 1) способ подачи цели как эмоционально привлекательной, интересной; 2) привлечение учащихся к самостоятельной формулировке цели (вопроса, задачи). Например, в конце изложения темы предлагается сформулировать вопросы по теме; 3) выбор учебных задач из числа предложенных; 4) использование стимулов как внешних подкреплений мышления (похвала, отметка), сюда же можно отнести использование различных форм межгруппового взаимодействия учащихся на уроке (например, соревнование); 5) варьировать степень трудности учебных задач (слишком трудные мыслительные задачи должны использоваться при условии сформированности мотивации).

Другое условие развития мышления школьников - формирование способов решения задач: приемов умственных действий, алгоритмов, алгоритмических предписаний для решения определенного класса задач, логических умений. Каждый класс задач имеет свою специфику. Обучение решению задач опирается на понимание учителем этой специфики, осознание умственных действий, которые лежат в основе мыслительного процесса (экстериоризации) и формирование соответствующих умственных действий у учащихся (интериоризации). В отечественной психологической литературе накоплен немалый опыт экспериментального изучения процессов решения учебных задач, разработаны рекомендации по обучению, показаны результаты их внедрения в практику учебной работы. Используя их, школьные психологи существенно облегчили бы работу по развитию и формированию мышления учащихся, возрастные особенности которых составляют основу формирования познавательного процесса.

У младших школьников преобладает образное мышление. Младший школьник может также мыслить логически, но отсутствие наглядных представлений объекта затрудняет оперирование понятиями, поэтому важно обеспечить взаимодействие конкретного и абстрактного мышления в процессе обучения.

У подростков способность к абстрактному мышлению возрастает, изменяется соотношение между конкретно-образным и абстрактным мышлением в пользу последнего. При этом конкретно-образные (наглядные) компоненты мышления не регрессируют, а сохраняются и развиваются, продолжая играть существенную роль в общей структуре мышления. Формирование абстрактных понятий происходит более успешно тогда, когда оно опирается на методически правильно подобранные наглядные образы. Развивается способность к конкретизации, иллюстрированию, раскрытию содержания понятий в конкретных образах и представлениях.

Под влиянием школьного обучения развивается аналитико-синтетическая деятельность, учащиеся стремятся выделить главное в материале, овладевают умением обосновывать, доказывать определенные положения, делать обобщения.

У подростков уже проявляется способность к самостоятельности суждений, критичности, к творческому мышлению. Наиболее полно эти особенности развиваются в старших классах, в юношеском возрасте.

Мышление в старшем возрасте обладает большей организованностью и последовательностью, логичностью; для него характерны глубина и основательность. Возникает интерес к причинному объяснению явлений. Старшеклассники способны осуществлять опережающее мышление, планирование. Процесс мышления включает выдвижение и самостоятельную проверку гипотез. Все это позволяет говорить о способности к научному мышлению. В юношеском возрасте отчетливо обозначаются индивидуальные различия мышления, которые проявляются в предпочтениях определенных учебных предметов, результатах решения различных типов задач, в особенностях когнитивных стилей.

3.7 Концепции обучения и их психологические основания

По мере информационно-технологического развития общества и повышения требований личностному и образовательному уровню каждого следующего поколения все более остро встает вопрос о совершенствовании и научном обосновании системы обучения.

В рамках традиционного подхода, при котором целью обучения ставилось формирование знаний, умений и навыков, доминировал анализ отдельных элементов учения. Как правило, учебная деятельность рассматривалась на результативном уровне, в абстрагировании от субъекта и объекта деятельности. Ученик воспринимался как формальная фигура, «приемник и накопитель» информации, передаваемой в виде знаний, умений и навыков.

Современная ситуация диктует новые требования. Тезис «научить знаниям» заменен тезисом «научить получать знания». Абстрактный «ученик» не существует, мы имеем дело с уникальным «Я», личностью ребенка, причем личностью развивающейся. В психологии взгляд на обучение реализуется в ряде подходов.

Теория В.В. Давыдова - Д.Б. Эльконина. Строго говоря, в данном случае мы имеем дело не с одной теорией, а рядом концептуальных положений, в разное время разработанных Д.Б. Элькониним и В.В. Давыдовым, но настолько гармонично дополняющих друг друга, научно обоснованно вписывающихся в практику, что на сегодняшний день аксиоматично сложилась единая концепция.

Каждому возрастному периоду соответствует особая ведущая деятельность, которая обуславливает главные изменения в личности.

В качестве универсального принципа усвоения материала концепция берет восхождение от абстрактного к конкретному (в отличии от традиционного «от частного к общему») В соответствии с этой теорией освоение учебного предмета спиралевидно идет от абстрактно-общего центра к частным периферийным представлениям. В основе такой деятельности лежит операция обобщения - важнейшая операция мыслительной деятельности в учении. Она направлена на решение особых «учебных задач», суть которых состоит в овладении обобщенными способами действий, ориентированных на общие отношения осваиваемой предметной области. Так обеспечивается развивающее обучение. В ходе такой деятельности у ребенка активизируется и формируется познавательная потребность и соответствующая мотивация.

Теория Ш.А. Амонашвили. Теория известного грузинского педагога Ш.А. Амонашвили является в полном смысле слова психолого-педагогической технологией. Сугубо практический подход к гуманизации школьного обучения позволил Ш.А. Амонашвили создать положения, в основе которых лежит тезис о сочетании учебного опыта ребенка с формированием его нравственных установок. Это является результатом совместной деятельности педагога и ученика. Каждая нравственная ситуация, возникающая в группе детей, анализируется и «проживается» в школе Ш.А. Амонашвили всем классом вместе с учителем. Одна из целей учебной деятельности - духовная общность между учителем и его учениками, перестройка внутренних установок ребенка на процесс самопознания и саморазвития. Для формирования личностной уникальности ученика, по мнению Ш.А. Амонашвили, необходимо дать ему веру в себя, в свои способности. Ребенка в школе должны окружать любовь, ласка, уважение и мудрость со стороны прежде всего учителя.

Синтез «интеллектуальной» и «личностной» группы реализован в концепции коллективного способа обучения (КСО).

Теория коллективного способа обучения (КСО) В.К. Дьяченко. Данная концепция явилась в свое время попыткой радикально решить основные проблемы традиционного школьного обучения: отсутствие индивидуального подхода к ученику, неадекватность в оценке познавательных возможностей ученика, пассивность и низкая самостоятельность детей на уроке, использование нерациональных методов обучения. По мнению автора, концепция КСО избавлена от указанных недостатков.

Основное внимание в КСО акцентируется на понятиях «коллектив» и «коллективное обучение». Дьяченко дает следующее определение: «коллективным можно назвать лишь такое обучение, при котором коллектив обучает и воспитывает каждого своего члена, и каждый член активно участвует в обучении и воспитании своих товарищей по совместной учебной работе». Именно по этому принципу и строится обучение в технике КСО. Каждый ученик класса в течение занятий выполняет функции и ученика и учителя. Структурной единицей такой формы организации является общение учащихся в парах смешанного состава, которые в процессе урока меняются. Следует сказать, что общение в КСО

является доминирующим механизмом взаимодействия и по времени, и по содержанию. Ближайшая цель каждого участника занятий - научить другого через общение всему тому, что знает и изучает сам. Каждую изучаемую тему участник занятий может излагать другим ученикам, работая с каждым по очереди до полного, прочного и всестороннего овладения вопросом. В результате каждый отвечает не только за свои знания и учебные успехи, но и за знания и успехи товарищей по учебной работе. В технике КСО, по мнению авторов, происходит полное совпадение коллективных и личных интересов: чем больше и лучше я обучаю другого, тем больше и лучше я знаю сам. Основная задача педагога - организация и руководство процессом КСО.

Теория А.М. Матюшкина. В основе теории проблемного обучения лежит идея о формировании познавательной активности личности через создание соответствующих дидактических и психологических условий. Этого можно достигнуть только в случае понимания обучения как личностно-опосредованного процесса взаимодействия учителя и ученика в рамках самоактуализации и сотрудничества. По мнению автора концепции, определяющими понятиями являются «задача» и «проблемная ситуация». Задача понимается как специфически поставленная цель в системе соответствующих условий, т.е. она должна включать цель решения, наличные условия ситуации и вопрос о способе достижения указанной цели. Когда подобная задача встает перед учеником, то он воспринимает ее как проблемную ситуацию. Для решения этой задачи ученику необходимо использовать специальные действия поиска нужного знания, его логических связей и обобщения информации. Сущность проблемного обучения, таким образом, сводится к активной мыслительной обработке задания и самостоятельного вывода. Роль педагога состоит в корректировке действий ученика. Процесс проблемного обучения включает два этапа:

- постановку и усвоение проблемной ситуации;
- поиск неизвестного в проблемной ситуации (главное звено в проблемном обучении).

Второй этап осуществляется учеником самостоятельно или с помощью педагога. Однако роль учителя сводится к созданию условий, которые способствуют созданию у ученика потребности в поиске нового знания. В условиях школьного обучения проблемная организация учебной деятельности имитирует условия творческого поиска и формирует у учащихся креативные способности и творческое мышление. Подобная деятельность развивает у учащихся интерес, удовлетворенность учебным процессом, активизацию потребности самоактуализации и в целом формирует творческую личность.

Другой тип активизации учебного процесса, возникший независимо от проблемного обучения, выразился в появлении так называемых активных методов обучения, разработанных в психологии и использующих объективные механизмы и закономерности развития психики. Как и в проблемном обучении, основной идеей остается представление об активности личности в обучении. Активные методы обучения - это ускоренные способы обучения, направленные прежде всего на развитие и совершенствование психических навыков и личностных способностей ученика, необходимых для реализации учебной деятельности. При использовании активных методов освоение знаний идет как процесс взаимодействия ученика и учителя. Все формы активных методов, используемых в практике школьного обучения, можно условно разделить на две группы:

Первая группа. Активные формы традиционных способов обучения. Это группа методов, методик, приемов, разработанных в педагогике и дидактике, преследующих цель активизации процесса усвоения знаний.

Примером могут служить специфические варианты уроков, в частности «БИТ-урок», или интегрированный урок, включающий три взаимосвязанных элемента: беседу, игру, творчество. Преподаватель проводит предварительную беседу с учениками по теме урока, объясняет цели, создает нужную мотивацию, эмоциональный тон занятия, знакомит с материалами опорного конспекта. Затем проводится групповая игра-эстафета. Завершающая часть урока включает задание творчески применить полученные знания. Основное преимущество БИТ-урока в его мобильности, развивающем характере и занимательности для учащихся. Не менее интересно проходят уроки «Где? Что? Когда?»; «уроки-диспуты»; микросеминары (подготовка, сообщение, обобщение и анализ усвоения знаний проводится за один урок); урок-практика (учитель дает возможность ученикам самостоятельно разработать проект, обеспечивающий комплексное использование знаний и навыков. Например, «как улучшить внешний вид школьного двора?»); и т.п.

Заметно повышают познавательный интерес учащихся «дидактические игры» - специальные формы занятий, которые, включая учебное содержание, реализуются в игровой форме. Это разнообразные кроссворды, игры в «небылицы», игры «да-нет», мнемические игры, интеллектуальные игры и т.д.

Вторая группа. Собственно активные методы обучения. В эту группу попадают методы, разработанные в психологии с целью активизировать личность в учебной деятельности, уменьшить давление стереотипов, развить способности к пониманию сущности проблем, сформировать навыки управления своими эмоциями и принятия решения в неоптимальных условиях.

Основной задачей обучения в этом случае становится формирование творческих способностей. К числу таких методов относится, например, «мозговой штурм» (или «мозговая атака», брейнсторминг), разработанный А.Ф. Осборном. Педагогическая модификация предложена Г.С. Альтшуллером. При использовании данного метода происходит коллективное решение неординарной задачи. Творческий процесс фактически разделен на две последовательные операции: генерация идей и критика идей. Соответственно и ученики делятся на «генераторов» и «критиков». Ученикам формулируется творческая задача и группе «генераторов» предлагается за ограниченное время сформулировать как можно больше вариантов решения. Поощряются любые решения, самые фантастические. Затем все предложенные идеи анализируются «критиками». В итоге выбирается самое оптимальное решение задачи. Существуют адаптированные способы работы на каждом этапе и у каждой роли. Другой метод - «синектика». При этом методе идет изучение и критическая оценка условий задачи по принципу «проблема как она дана» - «проблема как она понята». Синектика включает четыре этапа:

- 1) переработку условий задачи, генерацию и сочетание идей;
- 2) применение различных аналогий;
- 3) выбор решения и определение последовательности операций;
- 4) принятие окончательного решения.

Осуществление учебной деятельности предполагает активизацию позиции обучающегося. Для этого необходимо использовать учебные методы, связанные с активной коммуникативной деятельностью. Особенно эффективно себя зарекомендовали метод анализа конкретных ситуаций, метод инцидента и деловые игры.

Метод анализа конкретных ситуаций. Метод основан на анализе конкретных ситуаций-казусов. Выделено четыре вида таких ситуаций: ситуация-иллюстрация; ситуация-упражнение; ситуация-оценка; ситуация-проблема. Используемые для обучения ситуации должны удовлетворять ряду требований:

- в основе ситуации должны лежать вполне реальные события;
- ситуации должны быть интересными;
- материал, лежащий в основе того или иного случая, должен носить поучительный характер.

Для реализации метода можно использовать различные способы. Группу учеников делят на мини-группы (3-5 человек). Каждая группа анализирует ситуацию самостоятельно, а затем мнения «сталкиваются» в общем обсуждении. Заданную ситуацию каждый разбирает индивидуально и представляет в письменном виде. Затем происходит обсуждение предложенных вариантов решения. При обсуждении каждый ученик имеет возможность сравнивать результаты своего анализа с мнением других членов группы.

Метод инцидента. Занятие по методу инцидента начинается с того, что учитель кратко знакомит учеников с каким-то случаем (инцидентом), происшедшим с их сверстником. Полной информацией об инциденте располагает лишь учитель. После краткого ознакомления ученики должны задать учителю как можно больше вопросов для получения более полной информации. Затем они самостоятельно или по группам анализируют инцидент: формулируют проблему и принимают решение.

Деловая игра. В последние десятилетия в практике школьного обучения все большую популярность завоевывают инновационные и деловые игры. И те и другие направлены на самораскрытие личности, но инновационные - в большей степени акцентируют творческий потенциал ученика, а деловые - моделируют системы отношений. Игровой метод - это форма воссоздания социального и предметного содержания реальной действительности, в рамках которой учащийся усваивает абстрактные по природе знания, закрепляет умения и навыки в реальном процессе подготовки и принятия решения. Чаще всего используется игра-импровизация. Ее особенность в том, что учащиеся знают основной сюжет, характер своей роли, сама же игра проходит в виде импровизации. Для того чтобы игра успешно выполняла учебную задачу, необходимо соблюдение ряда условий. Игра должна иметь общую и понятную всем участникам тему. Ход игры координируется лидерской группой, выдвинувшейся из числа участников. Наличие ведущего для снятия возможных конфликтов также является важнейшим условием. В игровой группе необходимо поддерживать благоприятный морально-психологический климат. Игра не должна содержать угрозу, т.е. иметь итоговую оценку по принципу «правильно-неправильно», «хорошо-плохо». Игру необходимо заранее готовить и проводить под руководством профессионального ведущего.

Выполнение этих и некоторых других условий, владение технологиями игрового моделирования позволяет получить при использовании данного метода максимальный эффект не только в плане обучения, но и реализации воспитательных целей.

Большинство приведенных форм учебной деятельности наиболее результативны в старших классах школы, но при определенной модификации они могут использоваться и в младших группах. Поскольку внешние причины действуют через внутренние условия, внимание в организации учебной деятельности необходимо сосредоточить на этих внутренних условиях. На стыке «группы активных методов обучения» и «личностных» формируется особая группа теорий, в основе которых лежит использование глубинных психических механизмов. Примером теорий, используемых в практике обучения, могут служить следующие.

Теория суггестопедии. Одна из современных теорий, основанная на работах В.М. Бехтерева и строящаяся на использовании эмоциональных механизмов не критичного восприятия информации. Суггестопедия - обучение методом погружения, внушения. В основе данной теории лежит разработка активного метода обучения с элементами релаксации, внушения и игры. Обучение этим методом снимает такую форму давления, как оценка. Все строится на принятии сообщения от педагога через внушение. Путем специальных приемов снимается психологическая защита и расширяются возможности внушающего воздействия слова. В бодрствующем состоянии обеспечивается существенное обострение памяти, рост объема активизируемой информации, повышение скорости запоминания и воспроизведения. Существует ряд условий для реализации данного метода. Из наиболее важных:

- 1) безусловный авторитет преподавателя;
- 2) однозначность формулировок внушения;
- 3) выразительность учебных материалов;
- 4) релаксация, доверие к преподавателю и вера в возможность осуществления задач обучения;
- 5) влияние успехов товарищей по группе;
- 6) двуплановость передачи нового материала.

Слова и фразы, несущие смысловую нагрузку (один план) сопровождаются эмоционально окрашенными жестами, интонацией, мимикой (второй план).

Для учеников суггестопедия выглядит как свободная деятельность по решению задачи, не вызывающая напряжения, дискомфорта и неприятных эмоций. Вместе с тем в ходе ее накапливаются знания, раскрепощаются творческие возможности детей и повышается вера в собственные силы. Суггестопедию могут проводить только специально подготовленные педагоги-психологи.

Суггестопедия создает благоприятный эмоциональный фон, способствует преодолению учащимися неверия в свои силы.

Вальдорфская школа Р. Штайнера. Вальдорфская школа относится к альтернативным технологиям обучения, основная задача которых заключается в предоставлении ребенку условий для самовоспитания и самообучения.

В основе концепции вальдорфской школы лежит идея о духовном формировании ребенка, нравственном развитии как основной задаче системы обучения. Внимание прежде всего обращено на освоение ребенком норм нравственного поведения. Как и в других альтернативных технологиях, обучение идет через формирование единой мировоззренческой системы в сознании ребенка. Учитель прежде всего друг и старший товарищ. Уроки строятся как естественный процесс познания мира. Например, детям рассказывают какую-то историю из детской жизни, имеющую нравственный смысл, а затем все вместе обсуждают ее. На естественных, знакомых детям предметах и событиях раскрываются знания по физике, математике или естествознанию. Активно используются механизмы ассоциации, обобщения, сравнения и противопоставления. В результате ребенок получает в естественной форме научную и практическую информацию, ему не приходится делать напряженных усилий, чтобы понять и запомнить получаемые знания.

В особую группу - группу свободных моделей обучения - выделены теории для развития одаренных детей, где особое внимание направлено на свободное индивидуальное развитие творческого потенциала ребенка, формирование самоактуализирующейся личности. Примером может служить теория «свободного класса».

Проблемное обучение. Отличительная особенность организации обучения – самостоятельное добывание знаний в процессе решения учебных проблем, развития творческого мышления и познавательной активности обучаемых. Технология проблемного обучения не отличается особой

вариативностью, поскольку включение учащихся в активную познавательную деятельность опирается на этапы, которые должны быть реализованы последовательно и комплексно. Важный этап – создание проблемной ситуации, представляющей собой ощущение мыслительного затруднения.

Учебная проблема, которая вводится в момент возникновения проблемной ситуации, должна быть достаточно трудной, но посильной для обучаемых. Ее введением и осознанием завершается первый этап. На втором этапе разрешения проблемы («закрытом») обучаемый перебирает, анализирует имеющиеся в его распоряжении знания по данному вопросу, выясняет, что их недостаточно для получения ответа, и активно включается в добывание недостающей информации.

Третий этап («открытый») направлен на приобретение различными способами необходимых для решения проблемы знаний. «Озарение» («Я знаю, как сделать») завершает этот этап. Далее следуют этапы решения проблемы, верификации (проверки) полученных результатов, сопоставления с исходной гипотезой, систематизации и обобщения добытых знаний, умений.

Преимущества ПБО хорошо известны: самостоятельное добывание знаний путем собственной творческой деятельности, высокий интерес к учебному труду, развитие продуктивного мышления, прочные и действенные результаты обучения.

К недостаткам следует отнести слабую управляемость познавательной деятельностью обучаемых, большие затраты времени на достижение запроюктированных целей.

Программированное обучение (ПО). Название происходит от позаимствованного из словаря электронно-вычислительной техники термина «программа», обозначающего систему последовательных действий (операций), выполнение которых ведет к заранее запланированному результату. Основная цель ПО – улучшение управления учебным процессом.

Возникшее в начале 1960-х годов на основе новых дидактических, психологических и кибернетических идей ПО направило свои усилия на создание такой технологии учебного процесса, которая позволяла бы контролировать каждый шаг продвижения ученика по пути познания и благодаря этому оказывала бы ему своевременную помощь, избавляя тем самым от многих затруднений, потери интереса и других негативных последствий, сопровождающих плохо управляемый процесс.

Особенности ПО таковы:

- учебный материал разделяется на отдельные порции (дозы);
- учебный процесс состоит из последовательных шагов, содержащих порцию знаний и мыслительных действий по их усвоению;
- каждый шаг завершается контролем (вопросом, заданием и т. д.);
- при правильном выполнении контрольных заданий обучаемый получает новую порцию материала и выполняет следующий шаг обучения;
- при неправильном ответе обучаемый получает помощь и дополнительные разъяснения;
- каждый обучаемый работает самостоятельно и овладевает учебным материалом в посильном для него темпе;
- результаты выполнения всех контрольных заданий фиксируются, они становятся известными как самим обучаемым (внутренняя обратная связь), так и педагогу (внешняя обратная связь);
- педагог выступает организатором обучения и помощником (консультантом) при затруднениях, осуществляет индивидуальный подход;
- в учебном процессе широко применяются специфические средства ПО (программированные учебные пособия, тренажеры, контролирующие устройства, обучающие машины).

Современные обучающие машины быстро устанавливают уровень обученности и возможности работающих с ними обучаемых, могут «приспосабливаться» к ним. Такие самоприспосабливающиеся программы называются адаптивными. Современные обучающие программы чаще всего составляются по смешанной (комбинированной) схеме, что позволяет сделать их гибкими.

Компьютерное обучение (КО). Ощутимые шаги в раскрытии глубинных закономерностей человеческого обучения, сделанные мировой дидактикой, а также бурный прогресс в области развития персональных электронно-вычислительных машин (ПЭВМ) вывели педагогов на новую технологию компьютерного (компьютеризованного) обучения, которой, судя по всему, предстоит сыграть важную роль в преобразовании учебно-воспитательного процесса.

Оказалось, что компьютеры, снабженные специальными обучающими программами, можно эффективно приспособить для решения почти всех дидактических задач – предъявления (выдачи) информации, управления ходом обучения, контроля и коррекции результатов, выполнения тренировочных упражнений, накопления данных о развитии учебного процесса и т. д.

В развитых странах, где компьютеры в обучении широко применяются уже не одно десятилетие, определились главные направления эффективного использования ЭВМ.

В их числе два важнейших:

- 1) повышение успеваемости по отдельным учебным предметам, обеспечение ориентированного на результат процесса;
- 2) развитие общих когнитивных способностей – решать поставленные задачи, самостоятельно мыслить, владеть коммуникативными навыками (сбор, анализ, синтез информации), т. е. упор на процессы, лежащие в основе формирования того или иного навыка.

Программированное и пришедшее ему на смену компьютерное обучение основывается на выделении алгоритмов обучения. Алгоритм как система последовательных действий, ведущих к правильному результату, предписывает обучаемому состав и последовательность учебной деятельности, необходимые для полноценного усвоения знаний и умений.

Качество компьютерного обучения обуславливается двумя основными факторами:

- 1) качеством обучающих программ;
- 2) качеством вычислительной техники.

И в той, и в другой области сегодня существуют значительные проблемы. Эффективных, хорошо разработанных с учетом закономерностей познавательного процесса обучающих программ пока мало, их составление сопряжено с большими затратами времени и сил специалистов, а поэтому стоимость таких программ очень высока. Постепенно увеличивается и совершенствуется парк школьных ЭВМ, но и в этой области отставание от мирового уровня еще не преодолено.

Компьютерное обучение отличается большой вариативностью, в зависимости от конкретных условий и возможностей преподавателя практикуют различные по типу, структуре, длительности учебные занятия с компьютерной поддержкой.

Теория «свободного класса». Концепция теории «свободного класса» разработана в 1970-х гг. в американском университете штата Иллинойс. В основе данной модели лежит система свободно организуемых занятий. Ребенок получает возможность осуществлять свободный индивидуальный поиск в выбранном направлении. Как и другие модели этой группы, технология «свободного класса» ориентирована на особо одаренного ребенка, где упор сделан на активизацию индивидуальной исследовательской деятельности. Дети сами выбирают предмет и темп занятий, соответствующие их интересам, способностям, особенностям личности. К каждому ребенку учитель подбирает индивидуальный «ключик» в организации взаимоотношений, форм и способов обучения. Основной принцип организации обучения - нестандартность. Нестандартно используются и время, и помещение, и наглядные пособия, и учебная программа, и т.д.

Занятия в «свободных классах» не ограничены жестким расписанием. Ребенок занимается соответственно своим интересам, и занятие может продолжаться до нескольких недель. Выбрав проблему для исследования, ребенок занимается ей до тех пор, пока не закончит работу или не потеряет к ней интерес. Работает он по своему выбору в группе или индивидуально. Основная роль учителя - внимательно наблюдать за детьми, оказывать при необходимости индивидуальную помощь, поощрять творческую деятельность ребенка во всех сферах. Учитель выполняет и функцию контроля, а также одну из важнейших своих функций - помочь ребенку освоить навыки социального взаимодействия, в частности коммуникативные. Учитель демонстрирует образец активного слушателя, партнера по общению, педагога, тем самым ненавязчиво показывая ребенку пример образца социального поведения. По окончании уроков каждый ребенок подробно рассказывает учителю, чем он занимался в течение учебного дня. В «свободном классе» каждый ребенок развивается по своему индивидуальному графику.

ГЛАВА 4. ПЕДАГОГ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

4.1 Структура и направления педагогической деятельности

Специфика педагогической деятельности. Для того, чтобы понять природу и специфику педагогической деятельности, выделить ее особенности, попробуем сравнить ее с любой другой, например, производственной. Деятельность - специфически человеческая форма активности, направленная на преобразование человеком окружающего мира и самого себя. В зависимости от направленности деятельности на производство материальных или духовных ценностей выделяют два ее вида: материальную и духовную. Различия данных видов деятельности проявляются и в их структуре (табл.1).

Структура производственной и педагогической деятельности

Компоненты	Производственная	Педагогическая
Субъект	Инженер, техник, рабочий	Педагог
Объект (предмет)	Предметы труда: материалы, технологии	Формирование и развитие личности учащегося
Средства	Оборудование, механизмы	Методы и средства обучения и воспитания, сама личность педагога
Продукт	Материальные ценности	Духовные ценности: образованность, воспитанность личности

В центре любой деятельности «субъект» тот, кто совершает эту деятельность, и «объект» - то, на что эта деятельность направлена, а также «продукт» - как трансформированный, измененный объект (предмет) деятельности. Специфика педагогической деятельности связана прежде всего с особенностями «объекта» и «продукта» данной деятельности. В отличие от любой другой деятельности «объект» педагогической весьма условно может быть назван таковым, так как это процесс формирования и развития личности, практически неподдающейся «обработке», изменениям без опоры на ее индивидуальность, ее особенности, без включения механизмов саморазвития, самоизменения, самообразования. «Личность и возникает тогда, когда индивид начинает самостоятельно, как субъект, осуществлять внешнюю деятельность по нормам и эталонам, заданным ему извне - той культурой, в лоне которой он просыпается к человеческой жизни, к человеческой деятельности.

Особое значение приобретает с этой точки зрения педагогическая позиция, установки педагога, в основе которых должно лежать отношение к личности ученика как к самоценности, к активному деятелю, ориентация на построение «субъект-субъектных» отношений: *отношений сотрудничества и совместной творческой деятельности* в процессе обучения. В таких условиях «объектом», на который направлена совместная деятельность учителя и ученика становится не столько сама личность обучающегося, сколько процесс ее развития и совершенствования: усвоения необходимых для этого знаний и способов деятельности, а также развития задатков и способностей, духовно-нравственного становления. Таким образом, *сущность педагогической деятельности заключается в объектно-субъектном преобразовании личности.*

Педагогическая деятельность как система. Под системой обычно понимается сложный объект, многоуровневое образование, состоящее из множества элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом и образующих целостность (в качестве систем можно рассматривать человека, общество, биоценоз итп).

Сущность любой педагогической системы определяется наличием в ней одних и тех же, независимо от ее уровня, элементов, без которых она функционировать не может (рис.2)

Личностный (совокупный субъект педагогического процесса)	
личность ученика	личность учителя
целевой (цели обучения и воспитания)	
содержательный (содержание обучения и воспитания)	
операционально-деятельностный (формы, методы, технологии обучения и воспитания)	
педагогические условия (организационные, материальные, психологические)	
результативно-рефлексивный (результаты деятельности, критерии оценки эффективности педагогической системы)	

В центре любой педагогической системы находятся личности учащегося и педагога, выступающие как совокупный субъект данной системы, определяющий ее цели, содержание воспитания и обучения и т.д. Даже в современных моделях обучения, где роль педагога внешне незаметна (дистанционное обучение, компьютерное обучение, телевизионное обучение), его личность остается полноценным субъектом педагогического процесса, создателем и творцом данных моделей и реализуемых ими программ, осуществляющим опосредованное взаимодействие с обучающимися с помощью технических средств. От его мастерства, общей и профессионально-педагогической культуры, уровня развития профессиональных способностей зависит педагогический процесс, эффективность функционирования педагогической системы.

Личность ученика, являясь своеобразным «объектом-субъектом» педагогической системы, одновременно выступает и в качестве ее цели: определение целей своей педагогической деятельности учитель осуществляет не только на основе социального заказа, содержащегося в требованиях государственного образовательного стандарта, но прежде всего через соотнесение данного заказа с индивидуальными особенностями, возможностями, потребностями обучающихся на основе изучения их образовательного потенциала и проектирования перспектив интеллектуального и личностного развития и становления.

Распространенное явление в педагогической среде - искажение в сознании учителя целей педагогической деятельности, смещении средства на цель. «Эгоцентризм» и «предметоцентризм», присущий некоторым педагогам, ярко проявляется в их направленности прежде всего на свои собственные цели, в качестве которых чаще всего выступает усвоение учащимся системы предметных знаний и способов деятельности. Цель педагога должна быть прежде всего спроецирована на личность обучающегося, на ее становление и развитие, а преподаваемый им предмет восприниматься как средство реализации данной цели.

Педагогическая деятельность любого уровня начинается с *диагностики*: изучения и анализа исходного состояния педагогической системы: возможностей учащихся и своих собственных возможностей, имеющихся ресурсов, результатов ее предыдущего этапа развития. Затем осуществляется *целеполагание*: выстраивание педагогом своей профессиональной концепции (системы взглядов), которая содержит его целевые установки: осознание им целей и задач воспитания и обучения в целом, целей и задач данного учебного заведения и конкретизация их на уровне своего собственного предмета, курса. Общая структура целей педагога представляет собой иерархию целей: общегосударственные цели – цели определенного учреждения образования – цели обучения и воспитания конкретного класса и ученика.

Осознанное целеполагание определяет отбор *содержания* обучения и воспитания, *форм, методов и технологий* реализации поставленных целей, создание соответствующих *педагогических условий*, в число которых входят: *организационные*, направленные на создание активной развивающей среды и культурно-образовательного пространства, организацию деятельности учащихся; *материальные* - техническое обеспечение учебно-воспитательного процесса; *психологические* - построение межличностных и деловых отношений, адекватных заданным педагогическим целям.

Наконец, *результативно-рефлексивный* компонент педагогической деятельности включает анализ и оценку ее результатов, при этом критерии оценки эффективности педагогической системы должны соответствовать заданным целям и задачам.

Основные компоненты педагогической деятельности, обеспечивая ее целостность, в то же время отражают ее многофункциональный характер, что позволило исследователям выделить данные компоненты как самостоятельные деятельности, определить составляющие их действия, освоение которых учителем обеспечивает профессиональную умелость и компетентность. На основе анализа существующих подходов (Н.В.Кузьмина, Е.И.Рогов, В.А.Сластенин) выстраивается следующая система данных деятельностей и действий (табл.2):

Таблица 2.

Виды педагогической деятельности и соответствующие им педагогические действия

Виды педагогической деятельности	Педагогические действия
1. Прогностическая – предвидение и прогнозирование результата педагогической деятельности и моделирование педагогического процесса.	<ul style="list-style-type: none"> • анализ педагогической ситуации; • выдвижение педагогических целей; • отбор возможных способов их достижения; • предвидение результатов; • определение этапов педагогического процесса и распределение времени
2. Проектировочная и конструктивная – проектирование и планирование педагогического процесса	<ul style="list-style-type: none"> • конкретизация целей и задач на основе диагностики потребностей, интересов и возможностей учащихся; • определение этапов и способов их реализации; • отбор и композиция учебного материала; • определение педагогических условий: материальных, организаторских, психологических; • планирование своих действий и действий учащихся.
3. Организаторская – организация своих педагогических действий и деятельности учащихся	<ul style="list-style-type: none"> • создание мотивации у учеников к предстоящей деятельности; • интеграция и адаптация учебного материала к уровню подготовленности обучающихся, их жизненному опыту; • организация совместной деятельности школьников с помощью разнообразных форм и методов; • стимулирование познавательной самостоятельности и творческой активности учащихся
4. Коммуникативная – построение межличностного взаимодействия и отношений, создающих условия для организации эффективного педагогического процесса.	<ul style="list-style-type: none"> • восприятие (перцепция) психологического состояния партнеров по общению; • определение их индивидуальных особенностей на основе адекватной интеграции внешних сигналов; • осуществление коммуникативной атаки – привлечения к себе внимания; • установление психологического контакта с классом, с каждым учеником; • управление общением в процессе совместной деятельности: распределение внимания, быстрое реагирование на возникающие барьеры в общении и их преодоление на основе сотрудничества и равноправного партнерства.
5. Рефлексивная – подведение итогов своей педагогической деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • контроль результатов образовательного процесса; • анализ и оценка полученных результатов с точки зрения их соответствия замыслу и условиям; • выяснение причин успехов и неудач; • определение направлений коррекции своей деятельности и профессионального совершенствования.

Представленная в таблице структура педагогических действий, безусловно, не отражает полностью их многообразия. Необходимо помнить также, что педагогический процесс состоит из двух равно значимых составляющих - обучения и воспитания, которые сами по себе являются специфичными сферами педагогической деятельности и имеют свои особенности. Вместе с тем каждая из них включает в себя данные действия, овладение которыми дает возможность учителю строить целостный педагогический процесс системно и технологично.

Основные виды профессиональной деятельности педагога. Среди многообразных видов педагогической деятельности ведущая роль принадлежит преподавательской и воспитательной. Специфика преподавательской деятельности заключается в организации процесса обучения и в управлении познавательной деятельностью учащихся.

Преподавательская деятельность. Решение познавательных задач не является самоцелью обучения, а выступает средством реализации его основных образовательных функций. Ведущей целью преподавательской деятельности является обеспечение уровня подготовки обучающихся, соответствующего требованиям государственного образовательного стандарта, предусматривающего формирование компетентности школьников в преподаваемой педагогом предметной области и одновременно их личностное развитие и становление. Таковыми обычно являются:

- формирование коммуникативной компетентности;
- развитие эмоционально-оценочного отношения к миру;
- формирование способности к самонаблюдению, самооценке;
- развитие таких личностных качеств, как целеустремленность, умение работать в сотрудничестве, толерантность, ответственность, самостоятельность, творческая активность;
- развитие интеллектуальных и познавательных способностей старшеклассников, в частности, способности и готовности к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка и к дальнейшему самообразованию с его помощью;
- обеспечение личностного самоопределения учащихся, их социальной адаптации;
- совершенствование опыта продуктивной творческой деятельности с использованием изучаемого языка.

Воспитательная деятельность, или воспитательная работа - вид педагогической деятельности, включающей в себя два направления: организацию воспитательной среды и управление разнообразными внеурочными видами деятельности школьников. Основными задачами здесь являются: педагогическая помощь и поддержка индивидуального развития личности, а также создание коллектива, как фактора развития и социализации, благоприятного климата в данном коллективе и стимулирование его социально-полезных форм активности.

Социально-педагогическая деятельность учителя направлена на социализацию ребенка и его социальную защиту. Воспитание – многофакторный процесс, результаты которого определяются не только целенаправленным педагогическим взаимодействием воспитателей (педагогов, родителей, специальных институтов социального воспитания) с ребенком, но и факторами стихийными, непредсказуемыми: средствами массовой коммуникации, социальной средой, микросредой каждой личности. Гармонизация и координация разнообразных воспитательных воздействий, создание максимально благоприятных условий для развития ребенка не только в школе, но и вне ее – одна из главных задач.

Культурно-просветительская деятельность педагога заключается в приобщении учащихся к культуре: в ознакомлении их с достижениями в различных сферах культуры общества, в развитии их культурных интересов и потребностей. Она непосредственно включена в преподавательскую и воспитательную деятельность учителя. При этом он должен хорошо понимать специфику механизмов приобщения личности к культуре, логика и «продукты» которой отличны от логики и продуктов «наукоучения».

Вряд ли педагог, являющийся представителем определенной культуры, носителем определенной системы ценностей в состоянии транслировать их ученикам. Он может лишь создать условия для того, чтобы ввести учащегося в культуру и помочь ему самоопределиться в ней, обрести свои ценности и смыслы. Вхождение в культуру – это всегда акт творчества, собственного прочтения ее произведений, в

основе которого лежит ориентация не столько на познание и обладание, сколько на понимание, диалог с нею. В этих условиях педагог становится не столько транслятором культуры (что в принципе невозможно), сколько связующим звеном, посредником между культурой и учеником, помогает ему войти в мир культуры и самоопределиваться в нем – то есть, совершить те акты выбора и обретения личностного смысла, которые обеспечивают его духовное развитие и становление как носителя культуры.

Это ни в коей мере не означает, что педагог должен быть беспристрастным посредником: его ценности и смыслы вовлечены в диалог, он не может их навязывать учащимся, но в состоянии создать то культурно-образовательное пространство, в котором происходит обретение личностных смыслов и осознание сущности культуры.

Коррекционно-развивающая деятельность педагога состоит в выявлении и исправлении недостатков в развитии личности ученика, помощи ему в успешном освоении школьной программы и адекватной интеграции в социум. Учитель имеет дело с детьми, отличающимися друг от друга разным уровнем умственных способностей, социального развития, готовности к обучению и адаптации к школьной жизни. Он «получает» человека, уже имеющего собственную историю жизни и воспитания, порой с уже сформировавшимися негативными ценностными ориентациями, привычками, качествами личности. Поэтому содержанием коррекционно-развивающей деятельности является дифференциация обучения и воспитания детей с недостатками в развитии и отклонениями в поведении, на основе использования наиболее результативных путей, способов и средств своевременного выявления, предупреждения и преодоления отклонений в развитии и поведении детей и подростков.

Неотъемлемой составляющей педагогической деятельности является **научно-методическая деятельность**, обеспечивающая организацию всех других ее видов и реализацию ведущих профессиональных функций педагога. Ее содержание составляют: освоение учителем современных теорий и технологий воспитания и обучения, разработка на их основе своих собственных подходов, содержания, способов организации учебно-воспитательного процесса и оформление их в учебно-методической документации и научно-методических работах: авторских программах, тематических планах и методических разработках занятий, методических рекомендациях и пособиях, докладах на научно-практических конференциях, а иногда и научных статьях. Стремление к осуществлению исследовательской деятельности, свойственное многим современным педагогам, порождено самим характером педагогической деятельности, которая не может осуществляться полноценно без изучения и анализа исходного уровня и результатов интеллектуального и личностного развития учащихся, выявления эффективности используемых методов, приемов и форм организации обучающей, воспитательной, коррекционно-развивающей и других видов деятельности. Педагогическая деятельность по сути своей является деятельностью экспериментальной и инновационной (инновация – внесение нового), требующей постоянного научного поиска и совершенствования учителем способов организации учебно-воспитательного процесса.

Любая деятельность, в основе которой лежит взаимодействие с другими людьми, направленное на организацию их собственной деятельности, является **управленческой (организаторской) деятельностью**. Педагог должен не только осознавать это, но и быть готовым к организации различных видов деятельности школьников. Основное содержание управленческой деятельности педагога заключается в создании мотивации учащихся к их деятельности, включении их в процесс постановки целей и планирования, реализации планов, самоконтроля, самоанализа и самооценки ее результатов. Но для того, чтобы управлять деятельностью других, он должен научиться управлять собственной деятельностью, то есть предварительно простроить систему собственных действий, направленных на организацию действий школьников.

Особый вид управленческой деятельности представляет собой руководство школой, которая выступает как деятельность по управлению образовательной системой. При этом любой вид педагогической деятельности обладает общей структурой, включает компоненты, взаимосвязь и взаимодействие которых позволяет осуществлять ее целостно и последовательно. Вот почему педагогу важно иметь четкое представление о системном построении педагогической деятельности, управлении педагогическим процессом и педагогической системой в целом.

4.2 Личность педагога

Успехи в обучении и воспитании учащихся определяются множеством факторов, каждый из которых является достаточно весомым, и пренебрежение этими факторами неизбежно ведет к неудаче. Среди этих факторов – методика обучения и воспитания, возрастные особенности учеников, уровень их развития и другие. Важным фактором развития ученика является сам педагог, который берет на себя роль учителя и воспитателя.

Одаренный, творческий человек - это всегда индивидуальность. Формирование индивидуальности у педагога способствует воспитанию творческой личности ребенка. Чем больше среди учителей и воспитателей окажется разнообразных, эрудированных, духовно-богатых личностей тем вероятнее, что они обучат и воспитают детей, обладающих множеством разных и одновременно полезных индивидуальных качеств.

Психологические требования к личности педагога. Среди требований к личности педагога можно выделить *главные*, без удовлетворения которых невозможно стать высококвалифицированным учителем или воспитателем, и *второстепенные*, соответствие которым не обязательно для педагога, но обладание которыми может сказаться на его эффективности. И среди главных, и среди дополнительных психологических качеств, необходимых для квалифицированного педагога, есть *устойчивые*, постоянно присущие учителю и воспитателю всех эпох, времен и народов, и *изменчивые*, обусловленные особенностями данного этапа социально-экономического развития, на котором находится общество, где живет и работает педагог.

Главными и постоянными требованиями, предъявляемыми к педагогу, являются:

- **любовь к детям, к педагогической деятельности;**
- **наличие специальных знаний в той области, которой он обучает детей;**
- **широкая эрудиция;**
- **педагогическая интуиция;**
- **высокоразвитый интеллект;**
- **высокий уровень общей культуры и нравственности;**
- **профессиональное владение разнообразными методами обучения и воспитания детей.**

Без любого из перечисленных факторов успешная педагогическая деятельность невозможна.

Все эти качества не являются врожденными. Они приобретаются систематическим и упорным трудом, огромной работой педагога над собой. Не случайно учителей и воспитателей много, а одаренных и талантливых среди них, блестяще справляющихся со своими обязанностями, единицы. Таких людей в области педагогической профессии, наверное, меньше, чем во многих других сферах человеческой деятельности.

Дополнительными, но относительно стабильными требованиями, предъявляемыми к педагогу, являются общительность, артистичность, веселый нрав, хороший вкус и другие. Эти качества важны, но меньше, чем главные, перечисленные выше. Без каждого из этих качеств в отдельности учитель или воспитатель вполне может обойтись. Можно представить, например, не очень общительного математика, знания и преподавательские способности которого настолько хорошо развиты, что при отсутствии этого в общем полезного для людей качества он тем не менее вполне может оставаться хорошим учителем. И наоборот, не составляет особого труда вообразить себе какого-нибудь общительного, с веселым нравом, хорошим вкусом, артистичного человека, которому явно не хватает педагогических способностей. Такой человек вряд ли когда-либо сможет стать хорошим педагогом.

Главные и второстепенные педагогические качества в совокупности составляют индивидуальность педагога, в силу которой каждый хороший учитель представляет собой уникальную и своеобразную личность.

Несколько более сложен вопрос о главных и второстепенных изменчивых качествах педагога, которые от него требуются в данный момент истории общества, в данное время и на данном рабочем месте. Ситуация, складывающаяся в обществе, задает цели обучения и воспитания. Они в свою очередь определяют требования, предъявляемые к личности учителя и воспитателя. Для того чтобы установить эти требования, необходимо сделать следующее:

- правильно оценить тенденции политического, социального и экономического развития общества;
- определить, какими качествами в этом обществе должен будет обладать человек, чтобы это общество непрерывно развивалось;
- установить, какими достоинствами должен располагать и от каких недостатков должен быть избавлен человек;
- выяснить, каким должен быть современный педагог, обеспечивающий формирование и развитие личности, необходимой обществу.

Общие и специальные способности педагога. В число общих способностей входят те, которые определяют высокие результаты в любой человеческой деятельности (умственные способности, развитые память и речь, точность и тонкость движений рук, способности к общению, взаимодействию с людьми и т. д.), а к специальным относятся те, от которых зависит успех именно в педагогической деятельности, обучении и воспитании детей.

Рассмотрим подробнее специальные способности. Психологи и педагоги, исследовавшие профессиограмму учителя, выделяют различные способности учителя. В исследованиях Н. В. Кузьминой раскрыты такие, как педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение, педагогический такт, распределение внимания, организаторские способности.

Ф. Н. Гоноболин перечисляет и раскрывает следующие способности, необходимые учителю: способность понимать ученика, доступно налагать материал, развивать заинтересованность учащихся, организаторские способности, педагогический такт, предвидение результатов своей **работы и др.**

В целом к группе педагогических (специальных) способностей в первую очередь относят:

- педагогическую наблюдательность,
- педагогическое воображение,
- требовательность как черту характера,
- педагогический такт,
- организаторские способности,
- простоту, ясность и убедительность речи.

Круг перечисленных педагогических способностей позволяет успешно осуществлять все стороны педагогической деятельности.

Так, *педагогическое воображение* выражается в «проектировании» будущих знаний учащихся, умении находить заранее подходящие методы и методики. Оно выражается также в «проектировании» характера, привычек учащихся как в учебной, так и в воспитательной работе, в формировании коллектива в целом. Именно педагогическое воображение помогает учителю осуществлять развивающее обучение и воспитание.

Педагогический такт проявляется в коммуникативной стороне педагогической деятельности. Это способность к установлению правильных отношений с учениками, учителями, родителями, чувство меры в отношениях (в меру требовательность, в меру доброта), что позволяет устранять предупреждать конфликтные ситуации.

Учитель может положительно влиять на многие стороны поведения детей, если станет поощрять их за хорошие поступки и не будет наказывать, обращать слишком пристальное внимание на детьми допущенные ими ошибки.

Организаторские способности также нужны для деятельности учителя, так как вся педагогическая деятельность носит организаторский характер.

Особый класс специальных педагогических способностей составляют **способности к воспитанию детей**. Среди них в качестве главных Р.С. Немов выделяет следующие:

- способность правильно оценивать внутреннее состояние другого человека, сочувствовать, сопереживать ему (способность к эмпатии);
- способность быть примером и образцом для подражания со стороны детей в мыслях, чувствах и поступках;
- способность вызывать у ребенка благородные чувства, желание и стремление становиться лучше, делать людям добро, добиваться высоких нравственных целей;
- способность приспособлять воспитательные воздействия к индивидуальным особенностям воспитываемого ребенка;

-способность вселять в человека уверенность, успокаивать его, стимулировать к самосовершенствованию;

-способность находить нужный стиль общения с каждым ребенком, добиваться его расположения и взаимопонимания;

-способность вызывать к себе уважение со стороны воспитываемого, пользоваться неформальным признанием с его стороны, иметь авторитет среди детей.

Следует сказать, что быть хорошим воспитателем сложнее, чем быть хорошим учителем. Это связано с тем, что среди характерных для воспитателя способностей больше таких, которые даны человеку от природы, чем среди способностей, свойственных учителю.

Индивидуальный стиль деятельности педагога. Все люди различны и педагоги не исключение:) В связи с тем, что люди отличаются друг от друга, они обычно выбирают свой, наиболее оптимальный для себя способ достижения поставленных целей, т.е вырабатывают свой **стиль деятельности**.

Рассмотрим основные, признаки индивидуального стиля педагогической деятельности. Он проявляется:

- в темпераменте (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональная откликаемость);
- в характере реакций на те или иные педагогические ситуации,
- в выборе методов обучения;
- в подборе средств воспитания,
- в стиле педагогического общения;
- в реагировании на действия и поступки детей,
- в манере поведения;
- в предпочтении тех или иных видов поощрений и наказаний;
- в применении средств психолого-педагогического воздействия на детей.

Говоря об индивидуальном стиле педагогической деятельности, обычно имеют в виду, что, выбирая те или иные средства педагогического воздействия и формы поведения, педагог учитывает свои индивидуальные склонности. Педагоги, обладающие разной индивидуальностью, из множества учебных и воспитательных задач могут выбрать одни и те же, но реализуют их по-разному.

В этой связи следует сделать одно замечание, которое касается восприятия и распространения передового педагогического опыта. Анализируя его, педагог должен помнить о том, что такой опыт практически всегда неотделим от личности его автора и представляет собой своеобразное сочетание общезначимых педагогических находок и индивидуальности учителя.

Любой педагогический опыт буквально копировать не стоит; воспринимая главное в нем, учитель должен стремиться к тому, чтобы всегда оставаться самим собой, т. с. яркой педагогической индивидуальностью. Это не только не снизит, но существенно повысит эффективность обучения и воспитания детей на основе заимствования передового педагогического опыта.

Наиболее часто стили педагогической деятельности прежде всего дифференцируются на три общих вида:

- 1) авторитарный;
- 2) демократический;
- 3) либерально-попустительский.

Демократический стиль. Обучающийся рассматривается как равноправный партнер в общении, коллега в совместном поиске знаний. Педагог привлекает обучающихся к принятию решений. Учитывает их мнения, поощряет самостоятельность суждений, учитывает не только успеваемость, но и личностные качества обучающихся. Методами воздействия являются побуждение к действию, совет, просьба. Педагоги больше обращают внимание на свои профессиональные умения. Для таких педагогов характерны большая профессиональная устойчивость, удовлетворенность своей профессией.

Демократический стиль в спорте. Демократический стиль руководства характеризуется тем, что руководитель стремится к коллективному решению проблем. Он пытается руководить так, чтобы каждый член группы принимал максимальное участие в достижении общей цели. Для этого он распределяет ответственность между членами группы, поощряет и развивает отношения между ними,

стремясь уменьшить внутригрупповое напряжение, создает атмосферу товарищества и делового сотрудничества. Тренер такого стиля оставляет за собой право руководителя, но рабочий процесс характеризуется обоюдной инициативой.

К примеру, знаменитый австралийский тренер Ф. Штампфл говорил, что на тренировках он всегда опрашивает спортсменов, что они хотят делать, поскольку надо заставить спортсмена думать, будто идеи и инициатива принадлежат ему. Демократичный тренер нередко предлагает спортсмену самому составить план тренировок или принять то или иное тактическое решение в командных или игровых видах спорта.

Позицию демократического руководителя можно охарактеризовать как «первый среди равных». Его власть является необходимостью для рационального выполнения стоящих перед спортсменами задач и не основывается на приказах и репрессиях. Он часто ориентируется на мнение команды, например при включении игроков в основной состав, нередко предлагает самому спортсмену составить план тренировок или принять тактическое решение, дает возможность спортсменам проявлять имеющиеся у них лидерские наклонности.

Тренер демократического стиля более доступен, чем тренер-автократ, спортсмены чувствуют себя с ним свободнее и охотно с ним общаются. Поэтому тренер демократического стиля может лучше знать состояние спортсменов, их переживания, страхи, тревожность, разочарование. Предоставление в ряде случаев самостоятельности и инициативы способствует формированию у них более зрелого в социальном плане поведения; спортсмены могут принимать более гибкие решения.

Достаточно часто тренеры с демократическим стилем руководства отличаются отсутствием жесткости и агрессивности, которые они должны компенсировать большей, чем обычно, включенностью в работу. Они должны мягко, но настойчиво требовать устранения определенных недостатков. Настойчивость, последовательность и такт — оружие тренеров этого стиля руководства. Тренеры демократического стиля более адекватно оценивают достоинства и недостатки спортсменов, уважают чужое мнение.

Авторитарный стиль. Обучающийся рассматривается как объект педагогического воздействия, а не равноправный партнер. Педагог единолично решает, принимает решения, устанавливает жесткий контроль за выполнением предъявляемых им требований, использует свои права без учета ситуации и мнений обучающихся, не обосновывает свои действия перед ними. Вследствие этого они теряют активность или осуществляют ее только при ведущей роли педагога, обнаруживают низкую самооценку и агрессивность. При этом стиле руководства силы обучающихся направлены на психологическую самозащиту, а не на усвоение знаний и собственное развитие. Главными методами воздействия такого педагога являются приказ, научение. Для него характерны низкая удовлетворенность профессией и профессиональная неустойчивость. Педагоги с этим стилем руководства главное внимание обращают на методическую культуру, в педагогическом коллективе часто лидируют.

Авторитарный стиль в спорте. Тренер стремится к абсолютной власти, он один определяет способы и средства достижения цели, ориентируется при принятии решения только на свое мнение. Поэтому связи между членами команды у такого тренера сводятся до минимума и проходят только через него или под его наблюдением. Спортсмены для авторитарного тренера являются лишь исполнителями его замыслов, строго следуют принципам, планам и программе работы, составленным тренером. Свои требования тренер этого типа выражает в форме категорических инструкций и указаний. Такой тренер часто нетерпелив и даже фанатичен.

Обычно чем больше группа, тем более она терпима к авторитарному стилю руководства. В практической работе тренеров авторитарный стиль руководства получил большое распространение, особенно в женском спорте. Тренер создает команду «тружеников», лишенную права на индивидуальность и импровизацию в игре.

Тип авторитарного руководства разделяют на подтипы (Е. Старостяк).

1. **Жесткий** - строг, но справедлив, поддерживает уже сложившиеся взаимоотношения в коллективе даже при изменении ситуации; приверженец субординации, хорошо относится к подчиненным, которые «знают свое место». Спортсмены высокого класса часто принимают этот тип руководства, поскольку оно уменьшает их личную ответственность за неудачу. Ответственность переносится на тренера.

2. **Хозяйский**: тренер навязывает свою позицию, объясняя ее отеческой заботой о спортсменах, уделяет внимание повышению материального положения спортсменов, вмешивается в их дела, даже сугубо личные. Преувеличенная защита и опека спортсменов может вызвать агрессивную реакцию у

некоторых из них. Другие спортсмены могут постепенно привыкнуть к такой системе руководства и даже будут стремиться к ее сохранению, поскольку при этом любые их действие и желание уже «запрограммированы». Пусть тренер решает за них вопросы, начиная с житейских (квартира, питание) и заканчивая социальными (организация свободного времени, развлечения, участие в общественных делах и т. п.). В результате такой стиль руководства снижает деловую и общественную активность спортсмена и в ряде случаев лишает его способности вести самостоятельную жизнь.

3. Непоследовательный: это неумелый, несобранный, как правило, деспотичный тренер. Он проявляет видимость могущества, но не уверен в себе. Мелочно придирчив, готов на компромисс, который поможет ему уйти от ответственности в случае неудачи.

Тренеры с авторитарным стилем руководства имеют чаще всего сильную нервную систему. Они переоценивают отрицательные качества спортсменов и недооценивают положительные.

«Ведет себя уверенно, смотрит на учащихся несколько свысока. Держит в поле зрения всю группу, видит все ошибки и неточности, все время слышен его диктаторский тон. Среди методов оценки преобладают неодобрения, высказанные с некоторой насмешкой: "Совсем голову опустила, а на полу ничего нет". Замечания не отличаются тактичностью. Тренер не скупится в выборе выражений по отношению к занимающемуся, неправильно выполнившему действие. "Что ты прешь, как танк", — обращается он к девушке, нечаянно толкнувшей соперницу в игре. "Тетья утка", — бросает презрительно другой, не попавшей в кольцо. Занимающихся больно задевают такие высказывания, но возразить тренеру они не решаются. Они... боятся тренерского гнева, поэтому дисциплина отличная и требования тренера выполняются беспрекословно. Занимающиеся ценят в тренере профессиональные качества, умение объяснить, показать движения... Личные качества тренера занимающиеся оценивают низко. На вопрос: "Таким ли вы представляете себе хорошего тренера?" — почти все ответили: "Нет". Тренер отрицательно оценивает группу: "Ленивы, только и работают, когда требуешь". Занимающиеся не любят обращаться к тренеру ни по каким вопросам, вне занятий стараются не общаться с ним».

Авторитарность тренеров может быть обусловлена следующими причинами:

1. Особенность восприятия тренером своей роли основана на авторитете и поведении, отражающем авторитарность.
2. Высокая потребность управлять действиями других стала причиной того, что они выбрали спортивную деятельность для удовлетворения этой потребности.
3. Руководство в стрессовых ситуациях, характерных для спортивной деятельности, требует достаточно жесткого контроля как в командных, так и в индивидуальных видах спорта.
4. Некоторые спортсмены, привыкшие подчиняться авторитету, ожидают от тренера доминирующего поведения. Поэтому тренеры ведут себя именно так, чтобы удовлетворить потребности спортсменов.

К этому можно добавить и еще одно обстоятельство. Тренеры могут руководствоваться в своем поведении теми качествами личности, которые ценятся ими. Для автократов такими качествами являются требовательность к другим, принципиальность, самоуверенность, прямота.

Преимущества авторитарного руководства состоят в следующем:

- 1) не уверенный в себе спортсмен будет чувствовать себя увереннее и спокойнее в стрессовых ситуациях;
- 2) увеличивается агрессивность спортсмена, вызванная авторитарностью тренера, которая направляется на борьбу с соперниками, увеличивает активность;
- 3) авторитарное поведение тренера может соответствовать действительным потребностям спортсмена в авторитарном руководстве, и в этом случае он выступает лучше обычного.

Либеральный стиль. Педагог уходит от принятия решений, передавая инициативу обучающимся, коллегам. Организацию и контроль учебно-познавательной деятельности обучающихся осуществляют без системы, проявляет нерешительность, колебания. В аудитории неустойчивый микроклимат, скрытые конфликты.

Либеральный стиль в спорте. Либеральный (анархический) стиль руководства характеризуется тем, что тренер старается как можно реже вмешиваться в дела команды, предоставляя спортсменам свободу действий и принятия решений. Тренер больше присутствует, чем действует, допускает свободу выбора

упражнений, нагрузок. Его предложения, похвала, порицание часто носят формальный характер. Такой стиль руководства для достижения высоких спортивных результатов неприемлем. Однако наряду с демократическим стилем он часто встречается у начинающих тренеров.

Либеральный тренер переоценивает положительные качества спортсменов и недооценивает их отрицательные качества. Ему по душе такие качества, как спокойствие, отсутствие шумливости, вежливость, участливость, добродушие, необидчивость, тактичность, сдержанность, приветливость. Наиболее пригоден этот стиль руководства в массовых формах физического воспитания, где руководитель является лишь условным организатором деятельности и где занимающимся предоставляется большая свобода.

Эффективность различных стилей в спорте. Изложенная классификация стилей руководства — лишь схема. В жизни возможны переходы одного типа руководства в другой, их совмещение. Чаще наблюдается авторитарно-демократический стиль, реже — либерально-демократический. Однако в общих чертах рассмотренные типы руководства имеют место, и возникает вопрос: какой же стиль является лучшим?

Принято считать, что демократический стиль руководства имеет явное преимущество, поскольку лучше воспринимается спортсменами. Однако исследования показали, что преимущество того или иного стиля руководства зависит от ситуации и стоящих перед группой задач, а также от самой группы, «требующей» того или иного стиля лидерства. Установлено, например, что авторитарный стиль руководства воспринимался членами группы как должное в случаях, когда:

- 1) условия деятельности группы были неопределенными, вероятностными;
- 2) в группе нормой являлась безынициативность, привычка к пассивному выполнению распоряжений (демократический стиль руководства в этом случае может быть истолкован подчиненными как проявление слабости формального лидера, как его нерешительность);
- 3) имеется лимит времени для принятия решения;
- 4) группа обладает жесткой структурой, функции каждого строго разграничены, каждый член группы «знает свой маневр»;
- 5) члены группы не уверены в себе; в ситуации напряженности они будут чувствовать себя спокойнее при наличии авторитарного стиля руководства.

При авторитарном стиле руководства навыки формируются быстрее, но при этом спортсмен будет хуже понимать, почему применяется та или иная тактика, его действия не будут обладать гибкостью.

Спортсмены экстра-класса иногда принимают автократический стиль, поскольку он снижает у них чувство личной ответственности и позволяет достичь цели более простым и коротким путем.

Этот стиль имеет и другие недостатки: злоупотребление негативными санкциями, сковывание инициативы членов группы и т. п. Навязывание тренером своей установки вызывает отрицательное эмоциональное состояние у спортсменов, его предложения или приказы встречаются в штыки (даже если навязываемое соответствует стилю деятельности человека).

Ю. А. Коломейцев с соавторами выявил, что спортсмены уходили из секций: у тренеров с авторитарным стилем руководства — в 22% случаев, у тренеров с демократическим стилем — в 8, а у тренеров с авторитарно-демократическим стилем — в 10%.

Для Николая Васильевича Карполя (тренера женской сборной страны по волейболу) волейбол — его жизнь. Он отдает ему всего себя и, наверно, вправе требовать от других того же. Но ведь вопрос еще и в том, как требовать?

Карполь считает, что для пользы дела должно быть так: сказал — и никаких разговоров. Твое дело — выполнять. Подобная система взаимоотношений долго действовала безотказно. Да и что могли возразить всезнающему тренеру (тогда еще клубному тренеру) молоденькие девочки из свердловской «Уралочки», в то время никому еще не известные и практически ничего не умевшие? Они верили своему наставнику на слово.

Но время шло, и бывшие неумехи стали мастерами, чемпионками страны, затем Европы, наконец, Олимпийских игр. Они стали зрелыми людьми, у них появилось свое видение, свое мнение. Порой оно не совпадало с мнением тренера. Но он по-прежнему не терпел никаких возражений.

Раньше обстановка в базовой команде сборной была проще. Девушки могли заниматься волейболом и не думать ни о чем другом. Теперь у них появилась личная жизнь. Старший тренер увеличивал и увеличивал нагрузки, требуя на тренировках максимальной отдачи. Но если человека в данный момент

тревожит другое? Если дома остался, скажем, заболевший ребенок? Может ли этот человек тренироваться в полную силу? Николай Васильевич считал, что может. И должен. На тренировках обо всем предлагалось забыть.

Закончилась ситуация тем, что в год чемпионата мира пять волейболисток этой команды, словно сговорившись, решили стать матерями, а две другие — вообще уехать из Свердловска. Чернышева А. Советский спорт. 1982. 21 ноября

Недостатки авторитарного стиля руководства особенно проявляются в условиях творческой групповой деятельности. В этой ситуации явное преимущество имеет демократический стиль руководства: он является необходимым условием активизации творческих сил членов команды или малой группы при решении сложных задач, например при создании программы в фигурном катании и подборе к ней музыки.

Очевидно, что тренер должен начинать при работе с новичками как авторитарный руководитель («Делай, как тебе говорят»), а затем он может постепенно делегировать ответственность за принятие некоторых решений активу группы и ее отдельным членам.

В спортивных командах, где система руководства многоуровневая (тренер- капитан—команда), тренеры стремятся привить помощникам собственный стиль руководства, например тренеры с авторитарным стилем выбирают капитана команды с такими же качествами.

Итак, успешность руководства и его стиль зависят от целого ряда факторов: личных качеств и психологических особенностей руководителя, его социального статуса и авторитета, структуры отношений в группе, ее зрелости и стоящей перед ней задачи. Некоторые личностные качества являются устойчивыми, обуславливая и устойчивость стиля руководства. Поэтому бывает неразумным требовать от сформировавшегося тренера изменения стиля руководства; он может просто потерять себя как личность. Однако в ряде ситуаций следует все же менять стиль руководства или использовать стиль, промежуточный между авторитарным и демократическим.

Типология стилей А.К Марковой. А.К. Маркова и А.Я. Никонова предложили деятельностное представление о стилях педагогической деятельности в зависимости от ее характера Авторами в основу различения стиля в труде педагога были положены следующие основания:

— содержательные характеристики стиля (преимущественная ориентация педагога на процесс или результат своего труда, развертывание педагогом ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде);

— динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.);

— результативность (уровень знаний и навыков учения у обучающихся, а также интерес обучающихся к учебному предмету).

На основе этого были выделены ряд индивидуальных стилей:

а) эмоционально-импровизированный стиль;

б) эмоционально-методический стиль;

в) рассуждающе-импровизированный стиль;

г) рассуждающе-методический стиль.

Учитель с эмоционально-импровизационным стилем (ЭИС) отличается от представителей других стилей преимущественной ориентацией на процесс обучения. Он логично и интересно строит объяснение нового материала, однако может настолько увлечься собственным объяснением, что теряет обратную связь с учениками, не считает нужным прерываться и уточнять, поняли ли они его. Во время опроса такой учитель обращается к большому числу учеников, но чаще – к сильным, поскольку замедление темпа работы и отсутствие разнообразия, неизбежно возникающие при ответе слабых учеников, воспринимает как существенный недостаток. Опрос он проводит в быстром темпе, и ему часто не хватает терпения дождаться, когда ученики сформулируют ответ самостоятельно. Учителю с ЭИС свойственно не вполне адекватное планирование учебного процесса: для отработки на уроке он выбирает наиболее интересный учебный материал, а менее интересный, хотя и важный, может оставить для самостоятельного разбора учащимися. Поскольку главное в уроке для такого учителя – интерес и разнообразие, в его деятельности недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся.

Основными достоинствами эмоционально-импровизационного стиля являются высокая оперативность, использование большого количества разнообразных методов обучения. Учитель с этим стилем часто практикует коллективные обсуждения, стимулирует спонтанные высказывания учащихся по изучаемой теме, даже если они касаются ее только косвенно, и обычно не прерывает их сам. Все эти особенности ЭИС обусловлены явным преобладанием интуитивности над рефлексивностью, что выражается в частом неумении учителя проанализировать результативность своей деятельности на уроке.

Для учителя с эмоционально-методичным стилем (ЭМС) характерна ориентация в равной степени на процесс и результат обучения. Он адекватно планирует учебный процесс, поэтапно отрабатывая весь учебный материал, внимательно следит за уровнем знаний всех учащихся – как сильных, так и слабых. Такого учителя отличает высокая оперативность, он часто меняет виды работ на уроке, практикует коллективные обсуждения. Во время опроса он старается охватить максимальное число учеников, часто дает индивидуальные задания. При этом в его деятельности постоянно присутствуют закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Таким образом, в отличие от учителя с ЭИС учитель с ЭМС стремится активизировать учеников не внешней развлекательностью, а прочно заинтересовать особенностями самого предмета, используя при этом столь же богатый арсенал методических приемов при отработке учебного материала. Анализ результатов своей деятельности таким учителем более точен, чем у учителя с ЭИС, благодаря более высокой степени рефлексивности, хотя интуитивность у него все же несколько преобладает.

Учитель с рассуждающе-импровизационным стилем (РИС) равно ориентирован на процесс и результаты обучения, адекватно планирует учебный процесс. По сравнению с учителями эмоциональных стилей он проявляет меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы, реже практикует коллективные обсуждения, поэтому спонтанной речи учащихся на его уроках заметно меньше. Однако во время опроса такой учитель каждому (как сильному, так и слабому ученику) дает возможность детально оформить ответ и старается при этом меньше говорить сам, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем: через наводящие вопросы, требования уточнить сказанное и очень редко – через прямые подсказки. При объяснении нового материала для учителя с РИС главное – выделить основные вопросы и логично изложить их, сделав при этом акцент на основной структуре и причинно-следственных связях. Именно это является в его глазах залогом интереса к материалу учащихся. Учитель с РИС постоянно применяет закрепление, повторение и контроль знаний учащихся. В его деятельности можно наблюдать некоторый перевес рефлексивности над интуитивностью, что позволяет ему адекватно анализировать результативность своего труда, но ограничивает возможности спонтанного поведения на уроке.

Учитель с рассуждающе-методичным стилем (РМС) ориентирован преимущественно на результаты обучения и адекватно планирует учебный процесс. От представителей остальных стилей его отличает консервативность в выборе средств и способов педагогической деятельности: используется малый стандартный набор методов обучения, отдается предпочтение воспроизведению учащимися изученного материала, индивидуальные творческие задания практически не задаются, коллективные обсуждения чрезвычайно редки. В процессе опроса учитель с РМС обращается к небольшому числу учеников, давая каждому много времени на ответ, при этом особое внимание уделяется слабым ученикам. Постоянно и систематически используются закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Для учителя с РМС характерна высокая степень рефлексивности, такие учителя способны наиболее полно провести анализ своей деятельности.

Различение этих четырех типов отражает разницу в стилях управления, общения, поведения и когнитивных стилях учителя.

4.3 Структура педагогических способностей и педагогического мастерства

В структуре педагогических способностей выделяются следующие компоненты: гностический (познавательный), конструктивный, организаторский и коммуникативный.

Гностический компонент — это система знаний и умений преподавателя, составляющих основу его профессиональной деятельности, а также определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность. К последним относится умение строить и проверять гипотезы, быть чувствительным к противоречиям, критически оценивать полученные результаты. Система знаний включает мировоззренческий, общекультурный уровни и уровень специальных знаний. Гностические способности составляют основу деятельности преподавателя,

Конструктивные и проектировочные способности. Определяющие в достижении высокого уровня педагогического мастерства. Именно от них зависит эффективность использования всех других знаний, которые могут или остаться мертвым грузом, или активно включиться в обслуживание всех видов педагогической работы.

В работе учителя большое место принадлежит конструированию урока, внеклассного мероприятия, подбору учебного материала в соответствии со школьными программами, учебниками, различными методическими разработками и его переработка для изложения учащимся. Вся эта работа в итоге выливается в подробный конспект урока. Поиск путей активизации и интенсификации процесса обучения также неотъемлемая часть конструктивной деятельности. Все это является составляющей методической работы.

Организаторские способности служат не только организации собственно процесса обучения студентов, но и самоорганизации деятельности преподавателя в вузе. Долгое время им приписывалась подчиненная роль; условия подготовки специалистов в вузах традиционно оставались неизменными, а в организации учебной деятельности студентов предпочтение отдавалось проверенным временем и хорошо освоенным формам и методам. Кстати, установлено, что организаторские способности, в отличие от гностических и конструктивных, снижаются с возрастом.

Все, что планирует учитель провести в течение урока, должно сочетаться с его умением организовать весь учебно-воспитательный процесс. Только в этом случае ученики будут вооружаться знаниями. Организаторский компонент включает три направления: организация своего изложения; организация своего поведения на уроке; организация деятельности детей; постоянная активизация их познавательной сферы. Если учитель проявляет мастерство лишь в одном аспекте организаторской деятельности, например, хорошо организовал изложение (умело подобрал учебный материал, словесную, предметную наглядность), но не привлек детей к активной мыслительной деятельности, то урок может носить только развлекательный характер, а полноценного усвоения знаний не будет.

От уровня развития **коммуникативных способностей** зависит легкость установления контактов преподавателя со студентами и другим преподавателями, а также эффективность этого общения с точки зрения решения педагогических задач. Общение не сводится только к передаче знаний, но выполняет также функцию эмоционального заражения, возбуждения интереса, побуждения к совместной деятельности и т.п.

Коммуникативная сторона педагогической деятельности проявляется во всем педагогическом процессе. Осуществление индивидуального подхода, как одной из сторон коммуникативной деятельности человека, также определяет успех его работы. Учитель должен заметить и учесть особенности школьника, которые мешают или помогают ему, и соответственно реагировать на них. Так, медлительность ученика, связанная с его темпераментом, требует терпения и такта учителя. Надо помнить, что именно коммуникативные компоненты деятельности учителя в большинстве случаев являются причиной отклонений в результатах обучения.

Отношение учителя к ученикам определяет успех его конструктивной и организаторской деятельности и эмоциональное благополучие обучающихся в процессе обучения.

Оказывается, что взаимоотношения в группе в большинстве случаев соответствует тому или другому стилю поведения учителя. Так, у учителя эмоционально-неуравновешенного, который то подозрителен и отрицательно настроен к ученикам, то сентиментален и необоснованно поощряет учеников, класс бывает нервным, неровным в отношении друг к другу.

Компоненты педагогического мастерства.

Можно выделить несколько компонентов педагогического мастерства (Д. Аллен, К. Раин). Элементы этой микросхемы могут служить показателями уровня освоения педагогической деятельности.

1. Варьирование стимуляции учащегося (может выражаться, в частности, в отказе от монологичной, монотонной манеры изложения учебного материала, в свободном поведении преподавателя в аудитории и т.п.).
2. Привлечение интереса с помощью захватывающего начала, малоизвестного факта, оригинальной или парадоксальной формулировки проблемы и т.п.).
3. Педагогически грамотное подведение итогов занятия или его отдельной части.
4. Использование пауз или невербальных средств коммуникации (взгляда, мимики, жестов).
5. Искусное применение системы положительных и отрицательных подкреплений.
6. Постановка наводящих вопросов и вопросов проверочного характера.
7. Постановка вопросов, подводящих учащегося к обобщению учебного материала.
8. Использование задач дивергентного типа с целью стимулирования творческой активности.
9. Определение сосредоточенности внимания, степени включенности студента в умственную работу по внешним признакам его поведения.
10. Использование иллюстраций и примеров.
11. Использование приема повторения.

Типы педагогов. Педагогические стили. В основу классификации типов педагогов можно положить их заключения о результативности обучения:

-заключение педагога о достижениях ученика на основе сравнения его результатов с прежними достижениями (ориентация на «развитие»);

-заключение педагога о достижениях ученика на основе сравнения его результатов с результатами других учеников (ориентация на «результативность»).

Учителя, ориентированные на развитие, сравнительно чаще обращают внимание на прилежание и старание учеников. Стремятся развивать личность ребенка. Они придерживаются гибкой программы, не замыкаются на содержании изучаемого предмета. Таким учителям свойственны непринужденная манера преподавания, индивидуальный подход, искренний, дружеский тон общения.

Для преподавателей, ориентированных на результативность, значимыми являются способности и задатки учеников. Они строго придерживаются содержания изучаемой дисциплины, предъявляют высокие требования к учащимся, строго проверяют усвоенный материал. Держатся отчужденно, подход к ученикам строго профессиональный. Учителя, ориентированные на результативность, отзываются с похвалой о учениках, показатели которых превосходят средние даже тогда, когда их успеваемость снижается. Педагоги, ориентированные на развитие, в таком случае порицают таких учеников. Вместе с тем последние реагируют похвалой на едва заметные успехи своих учеников.

Данные стили, несмотря на различные стратегии и тактику, дают одинаково высокие результаты в обучении, т.к. эффективность преподавания может, с одной стороны, определяться количеством поддающихся обучению учеников, с другой – количеством учеников, положительно относящихся к урокам данного преподавателя.

Т.о. преподаватели различаются по отношению к достижениям учащихся на ориентированных на развитие (на основе сравнения результатов ученика с прежними достижениями) и ориентированных на результат (на основе сравнения результатов ученика с результатами других учеников). Однако хороший учитель – это тот, у кого все ученики хотели и могли с помощью учителя хорошо учиться.

Из числа разработанных в последние годы за рубежом классификаций стилей педагогического общения интересной представляется типология профессиональных позиций учителей, предложенная М. Таленом.

Модель I - «Сократ». Это учитель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; учащиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать.

Модель II - «Руководитель групповой дискуссии». Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

Модель III - «Мастер». Учитель выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию, и прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

Модель IV - «Генерал». Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а ученик, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам. По данным автора типологии, этот стиль более распространен, чем все вместе взятые, в педагогической практике.

Модель V – «Менеджер». Стиль, получивший распространение в радикально ориентированных школах и сопряженный с атмосферой эффективной деятельности класса, поощрением их инициативы и самостоятельности. Учитель стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель VI - «Тренер». Атмосфера общения в классе пронизана духом корпоративности. Учащиеся в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Учителю отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное - конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель VII - «Гид». Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен.

Одна из классификаций принадлежит известному педагогу В.Н. Сороке-Росинскому. Он делил преподавателей на несколько групп в зависимости от стиля поведения, отношения к работе, характера.

1. Педагоги-теоретики. У них теория, идея всегда преобладает «в ущерб реальному миру вещей и практике». Сильная сторона таких педагогов – хорошее знание предмета преподавания и его методики, добросовестная подготовка к занятиям. Эти педагоги часто ищут новые пути и приемы работы, но слабы в практике, невнимательны к конкретному обучаемому. Они инициативны, но, легко отрываясь от реального мира, могут впасть в прожектерство.

2. Педагоги-реалисты. В противоположность теоретикам они хорошо разбираются в мире вещей и людей, тонко чувствуют настроения обучаемых. Их слабое место – неумение теоретически обосновать свой опыт и выделить в нем главное. Иногда близкие отношения с обучаемыми приводят к некоторой фамильярности, к ослаблению дисциплины.

3. Педагоги-утилитаристы. Сходны с реалистами в умении хорошо ориентироваться как в вещах, так и в людях. Но обучаемые для них – лишь объекты воздействий. Их «конек» в работе – не объяснение, не спрос, а тренировка в закреплении и повторении пройденного. Они мастера на всякого рода оформления.

4. Педагоги-«артисты», интуитивисты. Их отличительная черта – способность действовать по вдохновению, по интуиции. В этом их сила, в этом их слабость. Они ведут занятия увлекательно, эмоционально, однако зависимы от настроения. Иногда плохо готовятся к занятиям. У них бывают и великолепные, и просто неряшливые занятия.

Педагогическая культура. Педагогическая культура – это система ценностей, способов деятельности и профессионального поведения учителя.

Основными компонентами педагогической культуры являются:

- 1) профессиональные знания и умения;
- 2) личностные качества педагога;
- 3) опыт творческой деятельности.

Педагог должен владеть следующими типами профессиональных знаний: методологические знания, теоретические знания, методические и технологические знания; а также следующими профессиональными умениями: информационными, организаторскими, коммуникативными,

прикладными умениями, умениями владения педагогическими техниками, постановки цели, анализа и самоанализа, воспитательной работы.

Выделяют три уровня педагогической культуры: высокий (профессионально-творческий), средний (профессионально-адаптивный) и низкий (репродуктивный).

Высокий уровень педагогической культуры характеризует преподавателя, который обладает высокоразвитыми необходимыми для педагогической деятельности личными качествами, ведет творческий поиск решения педагогических задач, имеет устойчивую потребность в педагогическом росте, добивается высоких результатов в обучении и воспитании учащихся.

Средний уровень педагогической культуры характеризует преподавателя, который обладает необходимыми для педагогической деятельности личными качествами, осуществляет педагогическую деятельность с опорой на профессиональные знания, но не ведет творческого поиска и не испытывает потребности в творческом росте, имеет средние результаты в обучении и воспитании учащихся.

Низкий уровень педагогической культуры характеризует преподавателя, который не имеет высокоразвитых профессионально-личностных качеств, осуществляет педагогическую деятельность без достаточной опоры на профессиональные знания и умения, не ведет творческого поиска и не испытывает потребности в творческом росте, имеет невысокие результаты в обучении и воспитании учащихся.

К наиболее существенным признакам профессионально-педагогической культуры как сложного качества личности преподавателя относятся следующие:

- ясно выраженная, устойчивая педагогическая направленность интересов и потребностей;
- гармоническое умственное, нравственное и эстетическое развитие;
- совокупности важных в учебно-воспитательной работе личностных качеств педагога (воспитателя), т.е. таких его особенностей, как любовь к людям, стремление уважать их личное достоинство, добропорядочность в действии и поведении, высокая работоспособность, выдержка, спокойствие и целеустремленность; доброжелательный характер, общительность, увлеченность работой;
- установку на постоянное самосовершенствование;
- гармонии развитых интеллектуальных и организаторских качеств педагога (воспитателя), т.е. особого сочетания сформировавшихся у него высоких интеллектуально-познавательных особенностей (развитость всех форм и способов мышления, широта воображения и т.д.), организационных качеств (умение побуждать людей к действию, влиять на них, сплотить их и т.д.) и способности проявлять эти характеристики во благо организации и повышения эффективности учебно-воспитательной деятельности;
- широкий научный и художественно-эстетический кругозор; т.е. таких его профессиональных качеств, которые позволяют ему достаточно хорошо и результативно разбираться в учебно-воспитательной деятельности;
- педагогического мастерства педагога (воспитателя), предполагающего синтез высокоразвитого педагогического мышления, профессионально-педагогических знаний, навыков, умений и эмоционально-волевых средств выразительности, который во взаимосвязи с высокоразвитыми качествами личности педагога и воспитателя позволяет им эффективно решать учебно-воспитательные задачи.

Разумеется, педагогическая культура не сводится ни к отдельным названным качествам, ни к их сумме. В ее основе лежат мировоззренческие, нравственные, эстетические, интеллектуальные и другие компоненты общей культуры преподавателя. Без постоянной работы учителя над развитием своей личности достигнуть высокой педагогической культуры невозможно.

Культура педагогического труда имеет прямую связь с общими, особенными, единичными (индивидуально-неповторимыми) свойствами личности. Природные данные человека, особенности психических процессов есть также существенный фактор, без которого культура педагогического труда немыслима.

Этапы профессионального роста педагога.

Первые 5 лет - это время адаптации молодого педагога к условиям работы.

В современной сложной социокультурной ситуации существует противоречие между растущими требованиями к личности и деятельности педагога и фактическим уровнем готовности (мотивационной, теоретической и практической) выпускника педагогического вуза к выполнению своих профессиональных функций.

Молодой специалист на старте педагогической деятельности достаточно знает, но мало умеет. У педагога с таким стажем еще не сформированы профессионально значимые качества. На 1-м этапе профессионализации педагог сосредоточен на себе, на своих возможностях. Он открыт восприятию нового в себе и в окружении, склонен к самоизменениям. Он еще не вполне самоопределился в профессиональном плане. Высока ориентация на такие ценности, как «семья», «близкие люди», «друзья». В этой возрастной группе обнаруживается самый высокий процент (28,3 %) учителей, не соответствующих занимаемой должности. Учителя с небольшим стажем работы зачастую используют дисциплинарные методы воздействия, что в основном дает обратный эффект. На уроке у них преобладают приказы, они предпочитают негативно окрашенные высказывания по отношению к ученикам.

В следующие 6-10 лет работы педагога - происходит стабилизация профессиональной деятельности, формирование профессиональной позиции. Педагог совершенствует арсенал методов и приемов обучения. Уменьшается количество конфликтов, связанных с потребностью педагога самоутвердиться в глазах коллег и учащихся, год от года повышается его профессиональная значимость. На этом этапе психологу важно помочь педагогу в осмыслении ресурсов (позитивных возможностей) и ограничений, наметить методы совершенствования профессионального мастерства.

Учителя со стажем работы 11-15 лет зачастую начинают переживать так называемый «педагогический кризис», который связан с осознанием того, что существует противоречие между желанием что-то изменить (методы работы, стиль общения с детьми и т. п.) и возможностями педагога. Учителя этой группы проявляют больший интерес к ученикам, умеют наладить конструктивные взаимоотношения с ними. Они реже, чем молодые учителя, используют требования, угрозы и наказания. Возможна стереотипизация профессиональной деятельности. С педагогами можно проводить рефлексивные тренинги, формирующие способность к восприятию нового, организовать мастерские и привлекать педагога к работе в творческих проектных группах.

16-20 лет характеризуются вступлением в так называемый кризис «середины жизни». Это возраст предварительных жизненных итогов. Часто возникает несоответствие между Я-реальным (каким я себя представляю) и Я-идеальным (каким бы я хотел быть). Возможно снижение профессионализма, формируются защитные механизмы. Вместе с тем это время, когда педагог увлечен работой с детьми, предан своему делу.

Наиболее высоких результатов труда достигают **педагоги со стажем работы 21-25 лет**. Они имеют наиболее высокую оценку уровня сформированности профессионально значимых качеств. В психологическом смысле при своем возрасте 43-45 лет они могут целиком посвятить себя профессии, имея в своей семье уже самостоятельных детей, достигнув определенной стабильности в социально-экономическом плане. Однако учитель-мастер не всегда готов к контакту с психологом. К работе с таким учителем надо подготовиться особенно тщательно: ознакомиться с его достижениями, знать его собственный опыт.

При стаже более 25 лет болезненно воспринимает желание специалистов прийти к нему на урок, сделать предметом обсуждения его опыт, порой видя в этом желание ущемить его, обнаружить профессиональные ошибки. В таком возрасте возможно возникновение «синдрома сгорания». Различают три стороны этого явления: биологическое старение, профессиональное старение (характеризующееся невосприимчивостью к новому, нарушением отношений партнерства с учащимися) и психоэмоциональное перенапряжение.

4.4 Методы педагогического воздействия на личность учащегося

Влияние, воздействие – деятельность одного субъекта приводящая к изменению каких-либо особенностей индивидуальности другого, его сознания и поведения.

Если рассмотреть педагогический процесс, то технологическая последовательность приблизительно следующая: прежде всего, педагог убеждает воспитуемого (учащегося) в важности и целесообразности решения конкретной задачи, затем он должен научить учащегося , то есть добиться усвоения им определенной суммы знаний, необходимых для решения поставленной задачи. На следующем этапе необходимо сформулировать у учащегося умения и навыки. На всех этих этапах полезно постоянно стимулировать прилежание обучаемых, контролировать и оценивать этапы и итоги работы.

Для должного функционирования педагогического процесса нужно, как минимум, пять групп методов воздействия на личность:

1. Убеждение;
2. Упражнения и приучения;
3. Обучение;
4. Стимулирование;
5. Контроль и оценка.

1. УБЕЖДЕНИЕ

Убеждение (аргументация) – высказывание и обсуждение доводов в пользу определенного решения или позиции с целью формирования или изменения отношения собеседника приводящего к формированию желаемых качеств. Иногда убеждение принимает форму **внушения**, как недостаточно критического усвоения информации и принятию ее как данности. На ранних возрастных этапах любое убеждение носит характер скорее внушения, однако в случае уже среднего школьного и старшего школьного возраста педагог должен использовать ряд приемов, техник убеждения, позволяющих ему необходимым образом воздействовать на обучающихся.

В зависимости от направленности педагогического воздействия убеждение может выступать как доказательство, как внушение, или как их комбинация. Важнейшую роль в убеждении с помощью слова играют такие **приемы как беседа, лекция, диспут**. Эффективность методов убеждения зависит от соблюдения целого ряда педагогических требований, наиболее важные из них:

1. Высокий авторитет педагога.
2. Опора на жизненный опыт воспитанников.
3. Искренность, конкретность и доступность убеждения.
4. Сочетание убеждения и практического приучения.
5. Учет возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

Убеждение является конструктивным, но энергетически не всегда достаточно мощным способом влияния. Важный момент переключения здесь - концентрация не столько на логике построения собственного доказательства, сколько на психологии взаимодействия с адресатом. Невозможно быть убедительным вообще, объективно. Можно быть убедительным для кого-то конкретно. Убедительность - это то, что возникает в процессе взаимодействия.

Основные положения тактики аргументирования:

1. **Выбор техники аргументирования.** В зависимости от особенностей партнеров выбираются различные методы аргументирования.
2. **Устранение противоречий.** Важно избегать обострений или конфронтации. Если же они произойдут, то нужно сразу же перестроиться и сгладить их, чтобы следующие вопросы можно было рассмотреть без конфликта. Здесь существуют некоторые особенности: критические вопросы не следует игнорировать, лучше рассматривать либо вначале, либо в конце фазы аргументации; по особо деликатным вопросам следует обсуждать наедине, чем можно достигнуть гораздо лучших результатов, чем при обсуждении в группе. В некоторых сложных ситуациях полезно сделать перерыв, а потом вновь вернуться к тому же вопросу.
3. **Двусторонняя аргументация** может применяться, когда вы указываете как на преимущества, так и на слабые стороны предлагаемого варианта. В любом случае следует указывать на недостатки, о которых можно узнать или догадаться.
4. **Очередность перечисления преимуществ и недостатков.**

Решающее влияние на формирование позиции учащегося оказывает начальная информация, т.е. во время аргументации сначала перечисляются преимущества, а потом недостатки. Обратная очередность, т.е. сначала перечисляются недостатки, а потом преимущества, неудобна тем, что партнер может прервать вас до того, как вы дойдете до преимуществ, и тогда его действительно будет трудно переубедить. Очередность приводимых аргументов влияет на их убедительность. Наиболее убедителен следующий порядок аргументов: сильные — средние — один самый сильный (слабыми аргументами вообще не пользуйтесь, они приносят вред, а не пользу).

5. **Персонификация аргументации.** Необходимо сначала попытаться выявить мнение учащихся и потом включить его в вашу аргументацию или же, по крайней мере, не допустить, чтобы оно противоречило вашим аргументам.

Общие правила

I. Вежливость и корректность. Высказывания, принижающие личность недопустимы. Высказывания вроде: «Тебе придется, наверное, долго думать над этим, быстро не получается» - это, в сущности, манипулятивные высказывания, «щипки», которые нарушают эмоциональный штиль обсуждения проблемы. Не принижайте статус собеседника, ибо любое проявление неуважения, пренебрежения к собеседнику вызывает негативную реакцию и скажется раньше или позже.

II. Простота. Все высказывания должны быть простыми, понятными, не содержать в себе вычурных выражений и редко используемых или специальных терминов.

III. Общий язык. В аргументации важно использовать не тот язык, который кажется простым, а тот, который понятен. Это не означает, что нужно «опускаться» до оборотов речи хотя и понятных и выразительных, но противоречащих общепринятым нормам языка. Грань здесь бывает порой неувловима.

IV. Краткость. Для того, чтобы удержать внимание слушающего, сообщения должны быть по возможности краткими.

V. Наглядность. При доказательстве своей идеи полезно применять наглядные средства, которые помогают реализовать преимущества не только абстрактно-логического, но также образного и наглядно-практического мышления.

К числу наглядных средств могут относиться: рисунки, графики; предметы, образцы продукции и др.; образные сравнения. Все эти средства должны быть понятными, доступными для разглядывания, воображения. Также могут использоваться интерактивные средства, в которых человек **сам** совершает конкретные действия, приводящие к определенным последствиям.

VI. Избежание чрезмерной убедительности. Зачастую аргументирующий не может преодолеть искушения прямо указать адресату на ошибку в его рассуждениях: «Ну, видишь теперь, где ты ошибся?» Чрезмерная убедительность бросает вызов чувству собственной значимости и поэтому вызывает защитную реакцию в форме сопротивления.

Другой вариант излишней убедительности - чрезмерное количество аргументов. Излишняя доказательность подозрительна. «Я не буду сейчас переделывать инструкции, поскольку я не хочу ограничивать сотрудников чрезмерной регламентированностью. Кроме того, у меня нет на это времени».

VII. Ориентация на общее с собеседником. Желая убедить или переубедить кого то следует обязательно начинать с положений, с которыми человек согласен. Аналогично и при контраргументации - начинайте не с разделяющих вас моментов, а с того, в чем вы согласны.

VIII. Использование техник ответов на «каверзные вопросы»:

Снижение значимости вопроса: «Было бы неверно ставить вопрос именно так», «Вероятно, данный вопрос не совсем корректен по форме, правильнее, наверное, было бы сформулировать его так...», «Довольно трудно отвечать на вопрос, звучащий таким образом».

Разрядка вопроса: «Вопрос поставлен так, что в нем содержится еще несколько вопросов. Надо, очевидно, выделить, какой из них нужно считать самым главным...» Смысл приема — снять остроту вопроса, перевести его в более широкий план.

Перевод вопроса на другой предмет: «Вопрос поставлен так, что на него трудно дать однозначный ответ. Для того чтобы ответить на него, нужно обратиться к другому вопросу». Далее идет обстоятельный разговор, уводящий в сторону от заданного вопроса.

Затягивание времени ответа на вопрос: «С ходу ответить на этот вопрос трудно. Нужно в нем

разобраться». Смысл этого приема — найти время для того, чтобы продумать варианты и выбрать подходящую форму ответа, выйти из ситуации лучшим образом.

Придание вопросу явно бессмысленного характера: «Стоит ли разбираться в этом вопросе? Ответ и так для всех понятен».

Указание на несвоевременность вопроса: «Можно ответить на этот вопрос, но это займет все наше оставшееся время, поскольку вопрос непростой».

IX Использование техник аргументации.

Метод положительных ответов Сократа. Последовательное доказательство предлагаемого инициатором решения проблемы или задачи. Каждый шаг доказательства начинается со слов: «Согласны ли вы с тем, что...» Если адресат отвечает утвердительно, данный шаг можно считать пройденным и переходить к следующему. Если партнер отвечает отрицательно, инициатор продолжает словами: «Простите, я не совсем удачно сформулировал вопрос. Согласны ли вы с тем, что...» и т. д. до тех пор, пока адресат не согласится со всеми шагами доказательства и с предлагаемым решением в целом.

Примечание. Задавать иные вопросы, кроме вопроса «Согласны ли вы...», не рекомендуется. Особенно опасны вопросы: «А почему вы не согласны?» или «Почему вы возражаете против очевидных вещей?».

Метод двусторонней аргументации. Открытое предъявление как сильных, так и слабых сторон предлагаемого решения, дающее адресату понять, что инициатор влияния сам видит ограничения этого решения.

Предоставление адресату возможности самому взвесить аргументы «за» и «против». Однако данный метод рекомендуется использовать если собеседник достаточно сильно интеллектуально развит.

Фундаментальный метод представляет собой прямое обращение к собеседнику, которого мы знакомим с фактами и сведениями, являющимися основой нашей доказательной аргументации. Важную роль здесь играют цифровые примеры, которые являются прекрасным фоном. В отличие от словесных сведений, цифры выглядят более убедительно.

Метод противоречия основан на выявлении противоречий аргументации партнера. По сути этот метод является оборонительным.

Метод сравнения имеет исключительное значение, особенно когда сравнения подобраны удачно, что придает выступлению исключительную яркость и большую силу внушения. Могут быть также использованы яркие аналогии, оказывающие «завораживающее» действие на слушателей.

Метод «да... но». Часто бывает, что собеседник приводит хорошо построенные аргументы, но они охватывают или только преимущества, или только слабые стороны предложенной альтернативы. Однако, поскольку действительно редко случается так, что все говорят только «за» или «против», легко применить метод «да... но», который позволяет рассмотреть и другие стороны решения. Мы можем спокойно согласиться с собеседником, а потом наступает так называемое «но».

Метод «бумеранга» дает возможность использовать «оружие» собеседника против него самого. Этот метод не имеет силы доказательства, но оказывает исключительное действие, если его применять с изрядной долей остроумия.

Метод псевдосогласия. Весьма эффективен как в отношении одного собеседника, так и в отношении нескольких слушателей. Суть его заключается в том, что после аргументации собеседника мы ему вообще не возражаем и не противоречим, а, наоборот, приходим на помощь, приводя новые доказательства в пользу его аргументов. Однако в ходе этого в приводимые доводы «вплетаются» элементы того, в чем следует убедить оппонента, после чего, когда оппонент уже согласился со всем уже можем использовать таковые для переубеждения.

Метод «доведение до нелепости», «сведение к абсурду». Суть такого приема — показать ложность тезиса или аргумента, так как следствия, вытекающие из него, противоречат действительности.

Психологические приемы убеждения в споре.

Необходимо упомянуть также о спекулятивных методах аргументации и приемах, которые могут быть использованы в споре. Эти методы можно даже назвать обычными уловками, и их, конечно, не стоит применять. Но знать эти методы и различать, когда их применяют ваши партнеры, все же следует:

1. **Техника преувеличения** состоит в обобщении и любого рода преувеличении, а также составлении преждевременных выводов.
2. **Техника анекдота.** Одно остроумное или шутовское замечание, сказанное вовремя, может полностью разрушить даже тщательно построенную аргументацию.
3. **Техника использования авторитета** состоит в цитировании известных авторов. Слушателям обычно достаточно упоминания одного известного имени.
4. **Техника дискредитации партнера.** Если нельзя опровергнуть суть вопроса, то по меньшей мере нужно поставить под сомнение личность собеседника.
5. **Техника изоляции** основывается на «выдергивании» отдельных фраз из выступления, их изоляции и преподнесении в урезанном виде с тем, чтобы они имели значение, совершенно противоположное первоначальному.
6. **Техника изменения направления** заключается в том, что собеседник не атакует ваши аргументы, а переходит к другому вопросу, который, по существу, не имеет отношения к предмету дискуссии.
7. **Техника введения в заблуждение** основывается на сообщении путаной информации. Собеседник сознательно или неосознанно переходит к дискуссии на определенную тему, которая легко может перерасти в ссору.
8. **Техника отсрочки.** Ее целью является затягивание дискуссии. Собеседник употребляет ничего не значащие слова, задает отработанные вопросы и требует разъяснения по мелочам, чтобы выиграть время для раздумий.
9. **Техника апелляции.** Собеседник выступает не как специалист, а взывает к сочувствию. Путем воздействия на наши чувства он ловко обходит нерешенные деловые вопросы.
10. **Техника искажения** представляет собой неприкрытое извращение того, что мы сказали, или перестановку акцентов. Недостаточно только владеть методами аргументации, нужно владеть и тактикой аргументирования, которая заключается в искусстве применения отдельных приемов в каждом конкретном случае ведения деловых бесед. В соответствии с этим техника — это умение приводить логичные аргументы, а тактика — выбирать из них психологически действенные.
11. **«Несколько вопросов в одном».** Оппоненту одновременно задают несколько различных вопросов под видом одного и требуют немедленного ответа «да» или «нет». Но дело в том, что заключенные в данном вопросе подвопросы бывают прямо противоположны друг другу: один из них требует ответа «да», а другой — «нет». Отвечающий, не заметив этого, дает ответ только на один из вопросов. Задающий вопросы пользуется этим, произвольно применяя данный ответ к другому вопросу, и запутывает оппонента. Этой уловкой пользовались еще в античные времена.
12. При нежелании отвечать на заданный вопрос, оппонент может использовать следующие приемы: иронизирование над вопросами своего оппонента, негативная оценка самому вопросу (сам вопрос поставлен несколько некорректно...), ссылка на сложность вопроса и неоднозначность информации по нему, и как следствие - откладывание ответа на него, прием «ответ вопросом на вопрос» и т.п.

Убеждение осуществляется в рамках беседы, лекции, диспута и других видов взаимодействия.

Рассказ - это последовательное изложение преимущественно фактического материала, осуществляемое в описательной или повествовательной форме. Он широко применяется в преподавании гуманитарных предметов, а также при изложении биографического материала, характеристике образов, описании предметов, природных явлений, событий общественной жизни. К рассказу как методу педагогической деятельности предъявляется ряд требований: логичность, последовательность и доказательность изложения; четкость, образность, эмоциональность; учет возрастных особенностей, в том числе в отношении продолжительности (10 минут в начальных классах и 30 минут в старших).

Большое значение, особенно в младшем и среднем возрасте, имеет рассказ при организации ценностно-ориентировочной деятельности. Воздействуя на чувства детей, рассказ помогает им понять и усвоить смысл заключенных в нем нравственных оценок и норм поведения. Можно выделить три основные задачи этого метода при его применении в воспитательной работе: вызвать положительные нравственные чувства (сопереживание, сочувствие, радость, гордость) или негодование по поводу отрицательных действий и поступков героев рассказа; раскрыть содержание нравственных понятий и норм поведения; представить образ нравственного поведения и вызвать стремление подражать положительному примеру.

Объяснение. Если с помощью рассказа не удастся обеспечить ясное и четкое понимание в тех случаях, когда необходимо доказать правильность каких-либо положений (законов, принципов, правил, норм

поведения и т.п.), применяется метод объяснения. Для объяснения характерна доказательная форма изложения, основанная на использовании логически связанных умозаключений, устанавливающих истинность данного суждения.

Беседа как метод воспитания использовалась с давних времен. В средние века широко применялась так называемая катехизическая беседа как воспроизведение вопросов и ответов по учебнику или формулировкам учителя. В современной школе в таком виде беседа практически не используется. Это вопросно-ответный метод активного взаимодействия педагога и учащихся.

Основное в беседе - это тщательно продуманная система вопросов, постепенно подводящих учащихся к получению новых знаний. Индуктивная беседа обычно перерастает в так называемую эвристическую, поскольку учащиеся от частных наблюдений приходят под руководством учителя к общим выводам. При дедуктивном построении беседы дается сначала правило, общий вывод, а затем организуется его подкрепление, аргументирование.

При всем богатстве и разнообразии содержания беседы имеют своим основным назначением привлечь самих учащихся к оценке событий, поступков, явлений общественной жизни и на этой основе сформировать у них адекватное отношение к окружающей действительности, к своим гражданским, политическим и нравственным обязанностям. При этом убеждающий смысл обсуждаемых в ходе беседы проблем будет значительно выше, если они находят опору в личном опыте ребенка, в его делах, поступках, действиях.

В основу беседы должны быть положены факты, раскрывающие социальное, нравственное или эстетическое содержание тех или иных сторон общественной жизни. Форма подачи отдельных эпизодов и фактов может быть различной, но она непременно должна наводить учащихся на размышления, результатом которых является распознавание определенного качества личности, стоящего за тем или иным поступком.

Лекция. Рассказ и беседа подготавливают переход к более сложному методу организации познавательной деятельности - к лекции. Лекция в школе во многом приближается к рассказу, вместе с тем она отличается большей информативно-познавательной емкостью, большей сложностью логических построений, образов, доказательств и обобщений, большей продолжительностью. Именно поэтому лекции применяются в основном в старших классах средней школы, в вечерних (сменных) школах, в техникумах и вузах.

Метод лекции широко используется во внеурочной воспитательной работе. Логическим центром лекции является какое-либо теоретическое обобщение, относящееся к сфере научного познания. Конкретные факты, составляющие основу беседы или рассказа, здесь служат лишь иллюстрацией или исходным, отправным моментом.

Дискуссии и диспуты. К методам воспитания относятся также дискуссии и диспуты, хотя с не меньшим основанием их можно рассматривать и как методы стимулирования познавательной и в целом социальной активности воспитанников. Ситуации познавательного спора, дискуссии, при их умелой организации, привлекают внимание школьников к разным научным точкам зрения по той или иной проблеме, побуждают к осмыслению различных подходов к аргументации. В то же время они могут быть созданы и при изучении обычных недискуссионных на первый взгляд вопросов, если учащимся предлагается высказать свои суждения о причинах того или иного явления, обосновать свою точку зрения на устоявшиеся представления.

В отличие от дискуссии, где все-таки должно быть принято устоявшееся и принимаемое научными авторитетами решение, диспут как метод формирования суждений, оценок и убеждений в процессе познавательной и ценностно-ориентационной деятельности не требует определенных и окончательных решений. Диспут, как и дискуссия, основан на давно открытой закономерности, состоящей в том, что знания, добытые в ходе столкновения мнений, различных точек зрения, всегда отличаются высокой мерой обобщенности, стойкости и гибкости. Диспут как нельзя лучше соответствует возрастным особенностям старшеклассника, формирующаяся личность которого характеризуется страстным поиском смысла жизни, стремлением не принимать ничего на веру, желанием сравнивать факты, чтобы уяснить истину.

Диспут дает возможность анализировать понятия и доводы, защищать свои взгляды, убеждать в них других людей. Для участия в диспуте мало высказать свою точку зрения, надо обнаружить сильные и

слабые стороны противоположного суждения, подобрать доказательства, опровергающие ошибочность одной и подтверждающие достоверность другой точки зрения. Диспут учит мужеству отказаться от ложной точки зрения во имя истины. По совету А. С. Макаренко, учителю на диспуте надо уметь сказать так, чтобы воспитанники почувствовали в его слове его волю, культуру, личность. Настоящий педагог не торопится отвергать ошибочные суждения, не позволит себе грубо вмешиваться в спор, безапелляционно навязывать свою точку зрения. Однако руководителю диспута не подходит и вариант умолчания и запрета. Всякая недоговоренность оставляет возможность для домыслов, искаженных догадок, неправильных толкований. Наиболее общее назначение диспутов и дискуссий - создать ориентировочную основу для творческих исканий и самостоятельных решений.

2. ОБУЧЕНИЕ

Существуют несколько классификаций методов обучения. Одной из классификаций является классификация методов обучения в которой за основу берется характер учебно-познавательной деятельности (или способ усвоения) обучаемых в усвоении ими изучаемого материала. Эта классификация включает в себя пять методов: **1) объяснительно-иллюстративный метод (лекция, рассказ, работа с литературой и т. п.); 2) репродуктивный метод; 3) метод проблемного изложения; 4) частично-поисковый (или эвристический) метод; 5) исследовательский метод.**

Указанные методы подразделяются на две группы: 1) репродуктивную (1 и 2 методы), при которой учащийся усваивает готовые знания и репродуцирует (воспроизводит) уже известные ему способы деятельности; 2) продуктивную (4 и 5 методы) отличающуюся тем, что учащийся добывает (субъективно) новые знания в результате творческой деятельности. Проблемное изложение занимает промежуточное положение, так как оно в равной мере предполагает как усвоение готовой информации, так и элементы творческой деятельности.

Объяснительно-иллюстративный метод. Его иначе можно назвать и информационно-рецептивным, что отражает деятельность учителя и ученика при этом методе. Он **состоит в том, что обучающий сообщает готовую информацию разными средствами, а обучаемые воспринимают, осознают и фиксируют в памяти эту информацию.** Сообщение информации педагог осуществляет с помощью устного слова (рассказ, лекция, объяснение), печатного слова (учебник, дополнительные пособия), наглядных средств (картины, схемы, видеофильмы) практического показа способов деятельности (показ способа решения задачи, способов составления плана, аннотации и т.д.). Обучаемые слушают, смотрят, манипулируют предметами и знаниями, читают, наблюдают, соотносят новую информацию с ранее усвоенной, и запоминают. Объяснительно-иллюстративный метод - один из наиболее экономных способов передачи обобщенного и систематизированного опыта человечества.

Репродуктивный метод. Для приобретения навыков и умений через систему заданий **организуется деятельность обучаемых по неоднократному воспроизведению сообщенных им знаний и показанных способов деятельности.** Педагог дает задания, а обучающийся их выполняет - решают сходные задачи, составляют планы и т.д. От того, насколько трудно задание, от способностей обучаемого зависит, как долго, сколько раз и с какими промежутками он должен повторять работу. Установлено, что усвоение новых слов при изучении иностранного языка требует, чтобы эти слова встретились около 20 раз на протяжении определенного срока. Словом, **воспроизведение и повторение способа деятельности по образцу являются главным признаком репродуктивного метода.**

Оба охарактеризованных метода обогащают учащихся знаниями, навыками и умениями, формируют у них основные мыслительные операции (анализ, синтез, абстрагирование и т. д.), но не гарантируют развития творческих способностей, не позволяют планомерно и целенаправленно их формировать. Эта цель достигается продуктивными методами.

Продуктивные методы обучения. Важнейшее требование к высшей школе - формирование качеств творческой личности. Анализ основных видов творческой деятельности показывает, что при ее систематическом осуществлении у человека формируются такие качества как быстрота ориентировки в изменяющихся условиях, умение видеть проблему и не бояться ее новизны, оригинальность и продуктивность мышления, изобретательность, интуиция и т.п., т.е. такие качества, спрос на которые очень высок в настоящем и несомненно будет возрастать в будущем.

Условием функционирования продуктивных методов является наличие проблемы. В разрешении проблемы можно выделить четыре главных этапа (стадии):

- 1) создание проблемной ситуации;
- 2) анализ проблемной ситуации, формулировка проблемы и представление ее в виде одной или нескольких проблемных задач;
- 3) решение проблемных задач (задачи) путем выдвижения гипотез и последовательной их проверки;
- 4) проверка решения проблемы.

Проблемная ситуация - это психическое состояние интеллектуального затруднения, вызванное, с одной стороны, острым желанием решить проблему, а с другой - невозможностью это сделать при помощи наличного запаса знаний или с помощью знакомых способов действия, и создающее потребность в приобретении новых знаний или поиске новых способов действий.

Анализ проблемной ситуации - важный этап самостоятельной познавательной деятельности. На этом этапе определяется то, что дано и что неизвестно, взаимосвязь между ними, характер неизвестного и его отношение к данному, известному. Все это позволяет сформулировать проблему и представить ее в виде цепочки проблемных задач (или одной задачи). Проблемная задача отличается от проблемы четкой определенностью и ограниченностью того, что дано и что следует определить.

Правильная формулировка и трансформация проблемы в цепочку четких и конкретных проблемных задач - это очень весомый вклад в решение проблемы. Недаром говорят: "Правильно сформулировать проблему - значит наполовину ее решить". Далее необходимо последовательно работать с каждой проблемной задачей отдельно. Выдвигаются предположения и догадки о возможном решении проблемной задачи. Из большого, как правило, количества догадок и предположений выдвигаются несколько гипотез, т.е. достаточно обоснованных предположений. Затем проблемные задачи решаются путем последовательной проверки выдвинутых гипотез.

Проверка правильности решения проблемы включает в себя сопоставление цели, условий задачи и полученного результата. Большое значение имеет анализ всего пути проблемного поиска. Необходимо как бы вернуться назад и еще раз посмотреть, нет ли других более четких и ясных формулировок проблемы, более рациональных способов ее решения. Особенно важно провести анализ ошибок и уяснить суть и причины неправильных предположений и гипотез. Все это позволяет не только проверить правильность решения конкретной проблемы, но и получить ценный осмысленный опыт и знания, которые и есть главное приобретение обучаемого.

Обучение с помощью продуктивных методов принято называть проблемным обучением. В свете сказанного выше о продуктивных методах можно отметить следующие достоинства проблемного обучения:

- 1) проблемное обучение учит мыслить логично, научно, творчески;
- 2) проблемное обучение учит самостоятельному творческому поиску нужных знаний;
- 3) проблемное обучение учит преодолевать встречающиеся затруднения;
- 4) проблемное обучение делает учебный материал более доказательным;
- 5) проблемное обучение делает усвоение учебного материала более основательным и прочным;
- 6) проблемное обучение способствует превращению знаний в убеждения;
- 7) проблемное обучение вызывает положительное эмоциональное отношение к учению;
- 8) проблемное обучение формирует и развивает познавательные интересы;
- 9) проблемное обучение формирует творческую личность.

Уточним, что продуктивные методы не универсальны, не всякая учебная информация содержит в себе противоречие и представляет собой учебную проблему. Такой учебный материал следует давать репродуктивными методами. Создать проблемную ситуацию на полном незнании невозможно. Чтобы вызвать у учащихся познавательный интерес, необходимо чтобы они уже имели некоторый "стартовый" запас знаний. Создать этот запас можно только с помощью репродуктивных методов. В целом, следует говорить о взаимодополняемости продуктивных и репродуктивных методов.

3. УПРАЖНЕНИЕ И ПРИУЧЕНИЕ.

Человек как субъект труда, познания и общения формируется в процессе деятельности, которая обеспечивает научное освоение действительности, возбуждает интерес, чувства, порождает новые

потребности, активизирует волю, энергию - все то, что служит строительным материалом для развития и становления личности.

Упражнение - это активный процесс систематического и целенаправленного выполнения какого-либо действия с целью его усвоения и усовершенствования. Приучение - это организация планомерного и регулярного выполнения воспитанниками определенных действий в целях формирования конкретных форм поведения. Приучение приводит как к формированию привычных способов действия (привычек) и мотивов деятельности.

В практике воспитательной работы применяются в основном *три типа упражнений*:

- 1) упражнения в полезной деятельности;
- 2) режимные упражнения;
- 3) специальные упражнения.

Упражнения в полезной деятельности имеют целью выработать привычки в труде, в общении воспитанников со старшими и друг с другом. Главное в этом виде упражнений состоит в том, чтобы его польза осознавалась обучаемым, чтобы он, испытывая радость и удовлетворение от результата, привыкал самоутверждаться в труде и через труд. **Режимные упражнения** - это такие упражнения, главный педагогический эффект от применения которых дает не результат, а хорошо организованный процесс - режим, который приводит к синхронизации психофизиологических реакций организма с внешними требованиями, что благотворно сказывается на здоровье, физических и интеллектуальных возможностях воспитанника и, как следствие, на результатах его деятельности. **Специальные упражнения** - это упражнения тренировочного характера, имеющие целью выработку и закрепление умения и навыков. В учебном процессе все упражнения - специальные, а в воспитательной работе - это приучение к выполнению элементарных правил поведения, связанных с внешней культурой. Так, первокурсников "тренируют" вставать при входе преподавателя. Специальные упражнения применяются и с целью преодоления недостатков. Так, нарушителя дисциплины делают ответственным за порядок.

Упражнение - основная форма осуществления учебной деятельности. Для того чтобы освоить какую-либо деятельность, человеку необходимо ее многократно повторить. Количество и качество упражнений зависят от целей обучения и трудности задачи. Активно проблемой упражнения занимались бихевиористы, которыми был исследован «закон упражнения». Сущность его в том, что при равных условиях осуществления деятельности повторение конкретного действия облегчает усвоение нового поведения, приводит к повышению скорости его выполнения и уменьшению ошибок. Впоследствии было выяснено, что данный закон имеет ограничения. Не при всяких условиях многократное повторение способствует эффективному упрочению навыка или приобретению новых знаний. Например, при формировании ряда интеллектуальных знаний и креативных способностей классическое упражнение неэффективно. Однако при формировании большей части моторных навыков повторение - весьма важный фактор.

Упражнение будет успешным, если соблюдаются следующие условия.

1. Осознание учеником цели упражнения и показателей правильности его выполнения.
2. Четкое осознание правил выполнения упражнения.
3. Понимание учеником последовательности и техники выполнения упражнения.
4. Многократное выполнение упражняемых действий.
5. Наличие обратной связи во время выполнения упражнений. Ученик должен постоянно знать, на каком уровне совершенствования он находится, и определять это по доступным и понятным ему критериям.
6. Постоянный контроль и анализ причин ошибок, допускаемых учеником.
7. Формирование у ученика навыков самоконтроля, результатов своих действий.
8. Постепенное усложнение упражнений в направлении повышения трудности заданий. В целом упражнения позволяют активно формировать многие навыки, особенно перцептивно-моторные и интеллектуальные.

Приучение обнаруживает наибольшую эффективность на ранних ступенях воспитания и развития детей. Применение этого метода требует соблюдения некоторых педагогических условий:

- 1) Приучение невозможно без ясного представления о том, что должно быть усвоено.

- 2) Предписывая учащимся тот или иной образ действий, необходимо выразить его в возможно более коротком и ясном правиле.
- 3) На каждый данный отрезок времени должен быть выделен минимум отдельных действий, из которых складывается данная форма поведения.
- 4) Опытные педагоги большое значение придают показу образца воспитываемой формы поведения, созданию положительного отношения к ней.
- 5) Для выработки привычки требуется время, торопливость здесь не приводит к поставленной цели. Вначале следует добиться точности производимого действия и лишь затем - быстроты.
- 6) Метод приучения предполагает контроль за выполнением действия. Контроль требует благожелательного, заинтересованного отношения учителя к воспитанникам, выявления и анализа возникающих трудностей, обсуждения способов дальнейшей работы. Еще более важно организовать самоконтроль учащихся.

Метод приучения варьирует в зависимости от возраста, условий жизни и воспитания. Не всегда целесообразно, например, открыто ставить перед детьми задачу овладения тем или иным способом поведения. Учитель в этом случае так организует деятельность детей, чтобы, с удовольствием повторяя ее, они незаметно для себя свободно и непринужденно привыкали к нужной форме поведения. Иногда возникает необходимость открыто поставить перед школьниками задачу научиться вести себя определенным образом, например: быть вежливым, предупредительным, дисциплинированным. Возможен и третий путь, когда удается вызвать у учащихся стремление воспитать в себе то или иное качество личности (скромность, выдержку, самообладание и т.п.). Это стремление побуждает ученика овладевать соответствующими привычками.

Воспитывающие ситуации. Иногда педагогу приходится самому создавать такую внешнюю обстановку, которая вызывает у учащихся необходимое психическое состояние, представления, чувства, мотивы, поступки. Такие специально организованные педагогические условия принято называть воспитывающими ситуациями. По своему существу, это упражнения в условиях ситуации свободного выбора. Ученик в них ставится перед необходимостью выбрать определенное решение из нескольких возможных вариантов: воспользоваться привилегиями самому, уступить место другому, промолчать, сказать правду, сказать "не знаю". В поисках выхода из созданной учителем ситуации школьник пересматривает, переосмысливает и перестраивает свое поведение, приводит его в соответствие с новыми требованиями, изменяющимися условиями деятельности и общения.

4. СТИМУЛИРОВАНИЕ

Стимулировать - значит побуждать, давать импульс, толчок мысли, чувству и действию.

Определенное стимулирующее действие уже заложено внутри каждого метода. Но есть методы, главное назначение которых - оказывать дополнительное стимулирующее влияние и как бы усиливать действие других методов, которые по отношению к стимулирующим (дополнительным) принято называть основными. Среди основных методов стимулирования выделяют соревнование, поощрение и наказание.

Поощрение. Поощрение - это сигнал о состоявшемся самоутверждении, потому что в нем содержится общественное признание того подхода, того образа действия и того отношения к действию, которые избраны и реализуются. Чувство удовлетворения, которое испытывает поощренный, вызывает у него прилив сил, подъем энергии, уверенность в своих силах и, как следствие, сопровождается высокой старательностью и результативностью. Но самый главный эффект от поощрения - возникновение острого желания вести себя так и действовать таким образом, чтобы испытывать это состояние психического комфорта как можно чаще. В то же время поощрение не должно быть слишком частым, чтобы не привести к обесцениванию, ожиданию награды за малейший успех.

Воспитательное значение поощрения возрастает, если оно включает в себе оценку не только результата, но и мотива и способов деятельности. Надо приучать детей ценить более всего сам факт одобрения, а не его престижный вес: плохо, если ученик ждет награды за малейший успех. К поощрениям чаще всего приходится прибегать в работе с младшими школьниками и подростками, которые особенно чувствительны к оценке их поступков и поведения в целом. Но лучше, если это будут коллективные поощрения. Учителю необходимо одинаково заботиться о том, чтобы не появлялись ученики захваленные и ученики, обойденные общественным вниманием. Сила воспитательного влияния поощрения зависит от того, насколько оно объективно и находит поддержку в общественном мнении коллектива.

В переживании ситуаций успеха особенно нуждаются учащиеся, испытывающие определенные затруднения в учении. В связи с этим необходимо подбирать такие задания, с которыми учащиеся этой категории могли бы справиться без особых затруднений, и лишь потом переходить к более сложным упражнениям. В опыте передовых учителей с этой целью используются так называемые сдвоенные задания, где первое подготавливает к выполнению другого, более сложного. Надежным путем создания ситуаций успеха является дифференцированный подход к определению содержания деятельности и характеру помощи учащимся при ее осуществлении. Естественными в этом случае должны быть и словесные поощрения, подбадривание ученика, вызывающие у него уверенность в своих силах, стремление соответствовать оценке учителя. Большую роль в создании ситуаций успеха имеет общая морально-психологическая атмосфера выполнения тех или иных заданий, поскольку это в значительной мере снимает чувство неуверенности, боязни приступить к внешне сложным заданиям.

Наказание. Наказание - это такое воздействие на личность школьника, которое выражает осуждение действий и поступков, противоречащих нормам общественного поведения, и принуждает учащихся неуклонно следовать им. Наказание корректирует поведение ребенка, дает ему ясно понять, где и в чем он ошибся, вызывает чувство неудовлетворенности, дискомфорта, стыда. А. С. Макаренко называл это состояние "выталкиванием из общих рядов". Это состояние порождает у школьника потребность изменить свое поведение.

Наказание - один из самых старейших методов воспитания. Средствами метода наказания выступают замечания учителя, предложение встать у парты, вызов для внушения на педагогический совет, выговор в приказе по школе, перевод в параллельный класс или в другую школу, исключение из школы и направление в школу для трудновоспитуемых. Может применяться и такая форма наказания, как изменение отношения к воспитаннику со стороны учителя или классного коллектива.

Педагогические требования к применению мер наказания суть следующие:

- 1) нельзя наказывать за неумышленные поступки; любое наказание должно соответствовать силе проступка. В тех случаях, когда ученик нарушил правила поведения необдуманно, случайно, можно ограничиться беседой или простым упреком.
 - 2) нельзя наказывать наспех, без достаточных оснований, по подозрению: лучше простить десять виновных, чем наказать одного невинного;
 - 3) сочетать наказание с убеждением и другими методами воспитания;
 - 4) строго соблюдать педагогический такт;
 - 5) опора на понимание и поддержку общественного мнения; Наказание приносит успех, когда оно согласуется с общественным мнением коллектива.
 - 6) учет возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.
 - 7) не рекомендуются коллективные наказания, при которых создаются условия для сплочения на нездоровой основе;
 - 8) всякое наказание должно сопровождаться анализом причин и условий, породивших тот или иной проступок и возможные последствия такового;
 - 9) нельзя злоупотреблять наказаниями. Это не только приводит к снижению их эффективности, но и безусловно противоречит принципам гуманного отношения. Применение метода наказаний в любой форме в целях стимулирования и мотивации учения может быть оправдано лишь в исключительных ситуациях.
 - 10) Наказание должно быть воспринято наказанным как заслуженное;
 - 11) Наказание должно производиться без оскорбления.
 - 12) Наказание не может стимулировать активность, скорее являясь методом ее ограничения.
- Злоупотребление наказаниями ведет к формированию пассивности и безинициативности. В ряде случаев наказания способствуют бунтарскому поведению и только усиливают его.

Соревнование. В основе его – стремление к первенству, приоритету, самоутверждение свойственное всем людям, но особенно молодежи. Соревнование в учебных заведениях сродни лучшим образцам соперничества спортивного. Главная задача - не дать соревнованию выродиться в жесткую конкуренцию и в стремление к первенству любой ценой.

Соревнование может быть коллективным и индивидуальным, рассчитанным на длительный срок и эпизодическим. В процессе его организации и проведения необходимо соблюдать традиционные

принципы: гласность, конкретность показателей, сравнимость результатов, возможность практического использования передового опыта.

Оценка. Управление процессом воспитания невозможно без обратной связи, которая несет характеристику его результативности. Выполнить эту функцию помогают методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании. Однако оценка сама по себе обладает определенной стимулирующей силой. В частности, эффект наблюдателя, который был обнаружен в рамках социальной психологии свидетельствует о больших усилиях, которые прикладывает человек в случае, если процесс или результат его деятельности оценивается со стороны.

Игра. Выполняя свою важную роль подготовки к определенным действиям, в рамках норм и правил в дошкольном возрасте игра не теряет полностью своих стимулирующих функций на последующих этапах. В ходе игры оказывается возможным освоение и закрепление определенных правил поведения и формирование отношения к тем или иным событиям.

Стимулирование подражания. Формирующееся сознание школьника постоянно ищет опору в реально действующих, живых, конкретных образцах, которые олицетворяют усваиваемые ими идеи и идеалы. Этому поиску активно содействует явление подражательности, которая служит психологической основой примера как метода педагогического влияния.

Характер подражательной деятельности изменяется с возрастом, а также и в связи с расширением социального опыта школьника, в зависимости от его интеллектуального и нравственного развития. Младший школьник обычно выбирает себе для подражания готовые образцы, воздействующие на него внешним примером. Подражание у подростков сопровождается более или менее самостоятельными суждениями, носит избирательный характер. В юности подражание существенно перестраивается. Оно становится более сознательным и критичным, опирается на активную внутреннюю переработку воспринимаемых образцов, связано с возрастанием роли идейно-нравственных и гражданских мотивов. В глазах школьников только тот поступок заслуживает подражания, который совершен авторитетным и уважаемым человеком. Это в полной мере относится и к учителю. Учитель всем своим поведением и во всех своих поступках и действиях должен служить для учащихся примером, быть образцом высокой нравственности, убежденности, культуры, принципиальности и широкой эрудиции.

В механизме подражания можно выделить по крайней мере три этапа. На первом этапе в результате восприятия конкретного действия другого лица у школьника появляется субъективный образ этого действия, желание поступать так же. Однако связь между примером для подражания и последующими действиями здесь может и не возникнуть. Эта связь образуется на втором этапе. На третьем этапе происходит синтез подражательных и самостоятельных действий, на который активно влияют жизненные и специально созданные воспитывающие ситуации.

Заражение. Заражение - процесс передачи эмоционального состояния от человека или группы другому (другим) и является очень древним механизмом коммуникации, взаимообмена информацией. Оно обусловлено наличием внешних факторов, влияющих на процесс мотивации, на формирование побуждения к осуществлению каких-то действий, совершению каких-либо поступков.

Использование механизма заражения предполагает личную эмоциональную вовлеченность самого педагога в ситуацию, экспрессивность эмоций и желание передать собственное отношение к ситуациям, людям, действиям своим ученикам.

Феномен заражения, хотя и в ослабленной, подчас почти неуловимой, форме действует во всей окружающей нас жизни и особенно ярко проявляется в трудовом энтузиазме, воодушевлении бойцов на фронте и болельщиков на стадионе. Большим плюсом использования в педагогической практике является то, что в ситуации группы, при традиционной классно – урочной форме обучения, сила воздействия оказывается на порядок выше, нежели при индивидуальной работе.

4.5 Совершенствование педагогической деятельности

Педагогу необходимо постоянно самосовершенствоваться в профессиональном отношении, поскольку знания, транслируемые им ученикам, очень быстро устаревают. Это же касается и знаний по педагогике и психологии, которые учитель использует в своей деятельности. Знания, даваемые в педагогическом вузе, уже в момент получения их будущим педагогом могут оказаться недостаточными, так как не включают всего того, что может понадобится ему на практике, из-за ограниченного количества времени, отводимого учебными планами на дисциплины психологического цикла. С течением времени полученные когда-то знания устаревают и требуют обновления по крайней мере раз в пять лет за счет самообразования и повышения квалификации.

Слагаемые профессионально-личностного самосовершенствования. Человеку, стремящемуся к самосовершенствованию, важно определить для себя те шаги, которые он должен сделать, чтобы двигаться вперед к своей цели.

Самосовершенствование нельзя сводить к самотренировке, специальным упражнениям. Работа над собой — это внутренняя организация всей жизни человека, это стиль и содержание жизни, которые он выбирает, это деятельность человека, направленная на совершенствование самого себя. И как у всякой деятельности, у нее есть определенная структура, логика, последовательность действий.

ЭТАП 1. Определения цели. Здесь человек должен ответить на вопрос - чего я хочу достичь в своем личностном и профессиональном развитии, каким я хочу стать. Без цели в жизни, без представления о том, к чему надо стремиться, человек, как флюгер на крыше, будет крутиться на одном месте, не двигаясь ни в одном направлении.

Любому, и особенно начинающему педагогу, необходим профессиональный идеал, который стал бы для него ориентиром в профессионально-личностном становлении. *Профессиональный идеал* — это своего рода эталон, перспектива, воплощающая ваши отдаленные цели и стремления. Идеал у каждого человека свой, индивидуальный, неповторимый. Но вместе с тем педагогическая деятельность предъявляет к тем, кто ее избрал, вполне конкретные нормативные требования, без которых человек не может состояться как профессионал.

На основе этих требований определены те качества личности, знания, умения, которыми должен обладать педагог, чтобы выполнить свое социальное назначение, и созданы обобщенные характеристики - *профессиограммы*. Профессиограмма позволяет каждому определить степень развитости у себя тех или иных качеств и наметить конкретные пути по их совершенствованию.

ЭТАП 2. Выявление слабых мест и развитие сильных качеств не раскрытых в полной мере. После определения цели необходимо соотнести с этой целью, с идеалом свои возможности, способности. Поэтому следующий этап самовоспитания — познание и осознание себя, изучение и анализ своих личностных особенностей и способностей. Для движения вперед необходимо восприятие своих реальных возможностей, гармоничное сочетание идеализма и реализма. При этом важно выявление не только недостатков, но и выявление собственных положительных качеств, потенций, способностей, ибо только опираясь на позитивное в себе, мы сможем преодолеть свои недостатки. Надо найти и развить сильные стороны своей натуры, те индивидуальные особенности, которые делают личность неповторимой, оригинальной, интересной для окружающих, найти свой индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Для правильной оценки собственных особенностей следует задать себе не только вопросы в форме – «что именно я делаю или не делаю» как педагог, но и такие уточняющие вопросы как Как именно я реализую дифференцированный подход в своей практике.

Что именно я делаю для формирования верного отношения к базовым ценностям (красота, добро, честность итп).

Как именно я создаю проблемные ситуации, способствующие формированию навыков?

Как я отслеживаю результат моих усилий в каждом конкретном случае? итп.

ЭТАП 3. Планирование. На основе целеполагания и самопознания строится *программа* — план развития и формирования своих позитивных свойств и качеств, а также коррекции недостатков. Лучше начать составление такой программы с формулирования жизненных принципов, правил, которые помогают им строить свою жизнь.

Вот какие правила выработал для себя Франклин. Он считал, что нельзя сразу воспитать у себя

все положительные качества, надо «в течение определенного времени сосредоточивать свое внимание только на одной добродетели; когда же я ею овладею — переходить к другой и так далее».

Второе правило — нужно постоянно контролировать себя. «Я завел книжку, в которой выделил для каждой добродетели по странице». Там черными чернилами Франклин отмечал нарушения каждого дня.

Третье правило — постоянное самообладание, которому помогает похвала своих действий, чтение изречений, внушение уверенности в своих силах.

Четвертое правило — все надо спланировать не только на длительный срок, план надо иметь на каждый день.

Составить программу своего профессионально-личностного роста можно на основе сопоставления своих качеств, знаний, умений, способностей с требованиями, которые содержатся в вашем профессиональном идеале или профессиограмме учителя.

Вот как может выглядеть один из фрагментов программы

Развитие культуры педагогического общения

Задачи самосовершенствования	Пути и средства
1. Развивать в себе педагогическую наблюдательность	1. Упражняться в угадывании внутреннего состояния человека по внешним признакам и проявлениям 2. Проявлять больше внимания и искреннего интереса к личности детей и окружающим людям
2. Преодолеть излишнюю застенчивость в общении	1. Чаще вступать в контакты, особенно с незнакомыми людьми 2. Учиться сосредотачиваться на партнере в процессе общения, меньше думать о себе

ЭТАП 4 (практическая реализация). Итак, программа самосовершенствования определена, спланированы пути и средства ее реализации. Однако она может остаться лишь благим намерением, если отсутствует главное — большое стремление к достижению намеченного, сила воли, если вы не владеете методами и приемами работы над собой. Успех вашей работы над собой во многом зависит также от умения организовать свою работу: от того, как вы планируете свой день, умеете ли контролировать себя, насколько овладели навыками работы с литературой, от вашего умения работать на лекциях и готовиться к практическим занятиям, от рационального использования свободного времени и т. д.

И главное — сделайте так, чтобы то, чем вы занимаетесь, было не в тягость, а в радость вам. Это в ваших силах. Итак, в путь! Помните, что вы сами строите свою жизнь, свое счастье, свое здоровье и материальное благополучие. Не забывайте, что человек рожден для того, чтобы реализовать себя, осуществить свое призвание.

Пусть напутствием вам в трудном пути профессионального и личностного становления будут Заповеди Творческой Личности, предложенные нам Полем Вайнцвайгом:

1. Будь хозяином своей судьбы.
2. Достигни успеха в том, что можешь.
3. Внеси свой конструктивный вклад в общее дело.
4. Строй свои отношения с людьми на доверии.
5. Развивай свои творческие способности.
6. Культивируй в себе смелость.
7. Заботься о своем здоровье.
8. Не теряй веру в себя.
9. Старайся мыслить позитивно.
10. Сочетай материальное благополучие с духовным удовлетворением.

Педагогическая саморегуляция, психокоррекция и аутотренинг.

Очень важным аспектом профессиональной деятельности педагога является *саморегуляция*, т.е. **способность управлять собственными педагогическими состояниями и поведением**, с тем, чтобы оптимально действовать в сложных педагогических ситуациях. Необходимость саморегуляции возникает когда педагог сталкивается со сложной, новой, необычной ситуацией. Эта ситуация может усложняться тем, что действия педагога оцениваются со стороны, возникающие проблемы не имеют однозначно-верных решений но их требуется принимать в условиях дефицита времени. Сам педагог в подобной ситуации может находиться в состоянии повышенного эмоционального и физического напряжения, которое в итоге приведет к неправильным и поспешным действиям.

Психологические основы саморегуляции включают в себя управление познавательными процессами: восприятием, вниманием, воображением, мышлением, памятью, речью, а также личностью: поведением, эмоциями и действиями – реакциями на возникшую ситуацию.

Психокоррекция применительно к деятельности педагога означает раскрытие его индивидуальности, формирование нового стиля общения с учащимися, выработку и закрепление более совершенных педагогических умений и навыков, принятие на себя большей ответственности за судьбу учащихся, за результаты их обучения и воспитания. Психокоррекция в педагогической практике преследует следующие цели:

- *эмоциональное раскрепощение человека;*
- формирование у него потребности в общении с людьми и чувства общности с ними;
- самораскрытие человека, его самоактуализация как личности;
- выработка и закрепление у человека эффективных форм адаптивного межличностного поведения;
- более активное включение человека в общественную жизнь и побуждение его к принятию на себя ответственности.

Аутотренинг (аутогенная тренировка) представляет собой систему упражнений, направленных человеком на себя и предназначенных для саморегуляции психических и физических состояний. Аутотренинг полезен в тех видах деятельности, которые вызывают у человека повышенную эмоциональную напряженность, в т.ч. в педагогической работе.

Аутотренинг основан на сознательном применении человеком разнообразных средств психологического воздействия на собственный организм и нервную систему с целью их релаксации или, напротив, тонизирования. Соответствующие средства воздействия включают специальные упражнения, предназначенные для изменения тонуса скелетных мышц и мышц внутренних органов. Активную роль при этом играют словесное внушение, представление и чувственные образы, вызываемые волевым путем. Все эти средства психологического воздействия человека на собственный организм в аутотренинге используются комплексно, в определенной последовательности: релаксация, представление, самовнушение. Аутотренинг включает упражнения, направленные на управление вниманием, произвольное оперирование чувственными образами, словесные самоинструкции, волевое регулирование тонуса мышц и управление ритмикой дыхания.

Для того чтобы развить **способность принимать самостоятельное решение** в различных ситуациях педагогу необходимо понимать, что чем настойчивее он пытается проявить свой талант в решении проблемы, тем менее удачными становятся его решения. Если он никак не может решить какой – то важный для себя вопрос, то будет разумнее принять любое случайное решение, чем просто оставить все как есть. Если он не примет решение, то проблема может еще более осложниться и ситуация обострится. Кроме того, есть вероятность, что кто-нибудь опередит его. Следовательно, «высидивать» проблему есть смысл только тогда, когда он занимает руководящий пост, и никто не может принять решение прежде или вместо него. Тем не менее, у этого мнимого преимущества есть опасная оборотная сторона: его решениям не хватает основательности. Он не вникает в проблему и не может понять ее до конца. Из-за этого риск принять неправильное решение возрастает. Кроме того, все его решения становятся абсолютно шаблонными. Скорость не позволяет ему разработать оригинальное и креативное решение. Многие ошибки возникают лишь потому, что, сталкиваясь с определенной ситуацией, многие сразу же принимают решение. Но как только эта ситуация остается позади, начинают понимать, что решение приняли неправильное.

Чтобы принять правильное решение независимо от сложности ситуации необходимо выполнять ряд несложных правил:

- **Не старайтесь просто «взять верх» над ситуацией.** Если Вы знаете, что склонны к поспешным решениям, постарайтесь «вернуться обратно». Еще раз проверьте решение, которое приняли спонтанно. Тот, кто продумывает и другие варианты решений, глубже вникает в проблему и нередко находит новые аспекты, которые позволяют принять оптимальное решение. Иногда под влиянием мнимой необходимости мы принимаем слишком поспешные решения и из-за этого становимся уязвимыми для манипулирования. В таких случаях следует останавливаться.
- **Не полагайтесь полностью на свои чувства.** Интуиция играет немаловажную роль при принятии решений. Иногда нам бывает чрезвычайно сложно пренебречь собственными чувствами, тем более что в большинстве случаев поступать так было бы в высшей степени неразумно, поскольку наши чувства обманывают нас гораздо реже, чем рассудок. Тот, кто хочет принимать правильные и разумные решения, всегда должен проверять их «на чувства».
- **Никогда не принимайте решения, если Вами владеют сильные эмоции.** Отложите принятие решения, иначе впоследствии Вы обязательно о нем пожалеете. Попытайтесь понять: каковы причины Ваших чувств, несете ли Вы ответственность за решение? Вы должны соблюдать дистанцию по отношению к своим решениям, которые были приняты под влиянием эмоций. Даже если Вы, принимая решение, стараетесь исключить влияние эмоций, а затем проверяете это, при определенных обстоятельствах новая эмоциональная оценка неизбежна. Однако существуют ситуации, в которых лучше полагаться больше на чувства, чем на разум: если Вам необходимо быстро прийти к реальному результату; если речь идет о человеческих отношениях; если Вы должны принять решение в условиях большой неопределенности.
- **Не ограничивайтесь первым впечатлением.** Продолжайте анализировать, окиньте ситуацию со стороны критическим взглядом, взвесьте все еще раз и попытайтесь предугадать последствия. Пусть процесс поиска решения будет как можно более «прозрачным».
- **Отделяете главное от второстепенного.** Важным условием выбора правильного решения в сложной ситуации, безусловно, является следующее: необходимо четко структурировать свои размышления. Вы должны сосредоточить все внимание на важных моментах, а несущественные можете оставить на время в стороне. Если Вы не разовьете в себе эту способность, процесс поиска решения может прийти в полный беспорядок. Вследствие этого Вы потеряете ориентацию и начнете руководствоваться критериями, которые могут оказаться совершенно несущественными. В результате Ваше решение будет случайным и произвольным, причем резко возрастет риск принять ошибочное решение. Однако это еще не самое худшее, поскольку на ошибках Вы можете учиться, развивая свои способности принимать решения. Но это окажется невозможным, поскольку «обзор» решения нарушен. И наконец, Вы не сможете узнать, в чем состояла Ваша ошибка. Кроме того, даже если решение окажется правильным, Вы также не сможете понять, почему так получилось.
- **Если при принятии решений вы следуете совету компетентных людей (экспертов), помните эксперты не должны преследовать собственные интересы, идущие вразрез с Вашими целями.** Эксперты должны взять на себя ответственность за решение. Должен быть хотя бы минимальный независимый контроль за результатами.

4.6 Организация групповой деятельности

Традиционно выделяют фронтальные, индивидуальные и групповые формы организации учебной деятельности.

Фронтальная форма предполагает организацию деятельности учащихся всего класса над единым заданием при сотрудничестве детей друг с другом при непосредственном руководстве учителя. Фронтальный метод — одно задание выполняют все одновременно. Так проводятся подготовительная и заключительная части, могут проводиться и фрагменты в основной части занятия. На уроках физической культуры при фронтальной работе учитель руководит всем классом без лишних затрат времени. Достигается высокая моторная плотность, т.е. большой объем двигательной активности учащихся на уроке. Однако затруднено устранение индивидуальных ошибок и оказание помощи. В младших классах этот прием применяется чаще, т.к. в основной части выполняются простые, знакомые действия или подвижные игры, эстафеты.

Индивидуальные формы организации учебной деятельности учащихся предполагают работу над единым или различными заданиями при опосредованном руководстве учителя. Метод индивидуальной организации и учащихся предусматривает выполнение ими заданий по указанию учителя или самостоятельному выбору. Он предполагает наибольшие возможности дифференцированного подхода к ученику с учетом всех его индивидуальных особенностей и склонностей. Данный способ организации называется направленным управлением. Этот метод используется в отдельных элементах урока при обучении на снарядах (дача индивидуальных заданий на 2-й подход), можно использовать его и при “параллельной” тренировке.

Групповая форма организации учебной деятельности предполагает выполнение одинаковых или дифференцированных заданий малыми группами учащихся (2 - 6) человек при их сотрудничестве внутри групп и при опосредованном руководстве учителя. Групповая форма обучения - это некое среднее звено, диалектически соединяющее в себе особенности фронтальной и индивидуальной работы.

Под групповой работой понимают **работу малых групп внутри класса**. Групповая форма обучения есть способ организации совместной деятельности учащихся в малых группах при опосредованном руководстве и в сотрудничестве с учителем. Вариантом групповой работы является работа в парах, которую начинают использовать уже в 1 и 2 классах. Парную работу рассматривают как начальную стадию формирования деловых межличностных отношений первоклассников, поскольку у них еще недостаточно сформированы коммуникативные навыки для работы в больших по размеру группах. Работа в парах формирует у детей умения принимать общую цель, разделять обязанности, согласовывать способы достижения предложенной цели; соотносить свои действия с действиями партнера по совместной деятельности; принимать участие в сравнении цели и результата работы.

Групповая работа наиболее часто используется в так называемом **интерактивном обучении**. Целесообразность применения интерактивных форм обучения определяется задачами всего урока в целом и его этапов в отдельности. Особенность интерактивного обучения предполагает физическую (меняют рабочее место, пересаживаются, говорят, пишут и т. д.), социальную (задают вопросы и отвечают на них, обмениваются мнениями) и познавательную (вносят дополнения в изложение учителя, сами находят решение проблемы) активность. Формами интерактивного обучения являются: работа в кругу, группы постоянного состава, статичные пары, пары сменного состава итп.

Суть групповой работы, отличающая ее от других общих форм обучения, выражается в следующих ее характеристиках:

- наличия непосредственного взаимодействия между учащимися;
- опосредованном руководстве деятельностью ученика со стороны учителя, строящемся по принципу: «учитель - группа сотрудничающих между собой учеников», то есть учитель взаимодействует не с каждым учеником в отдельности, как при фронтальной работе, а с группой учащихся: предъявляет ей задание, контролирует и оценивает работу группы в целом. Внутри же группы по отношению к каждому ученику все эти функции выполняют сами учащиеся.

Эти особенности групповой работы дают дополнительный эффект в развитии, воспитании и обучении младших школьников. Вместе с тем, этот эффект может быть получен только в том случае, если в группах существуют отношения сотрудничества.

При построении урока физкультуры групповой метод — разные задания выполняются в отделениях (группах). Иногда в данном виде организации работы можно привлечь наиболее активную часть класса к организационной работе (ученики частично берут на себя функции учителя).

Главные признаки групповой работы:

- класс на данном уроке делится на группы для решения конкретных учебных задач;
- каждая группа получает определенное задание (либо одинаковое, либо дифференцированное) и выполняет его сообща под непосредственным руководством лидера группы или учителя;
- задания в группе выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы;
- состав группы непостоянный, он подбирается с учетом того, чтобы с максимальной эффективностью для коллектива могли реализоваться учебные возможности каждого члена группы.

Величина групп различна. Она колеблется в пределах 2-7 человек. Состав группы не постоянный. Он меняется в зависимости от содержания и характера предстоящей работы. При этом не менее половины его должны составлять ученики, способные успешно заниматься самостоятельной работой.

Способы организации группового взаимодействия.

В зависимости от типа выполняемого задания и характера организуемой деятельности можно выделить несколько способов работы, позволяющих одновременно обеспечить взаимодействие учащихся в малых и крупных группах:

1. Малые группы получают одно и то же задание, выполняют его, представляют в устной или письменной форме (или вносят результаты в общую таблицу), соотносят с результатами деятельности других групп, дополняя друг друга, исправляя ошибки, оценивая эффективность групповой работы.
2. Группы получают разные задания. Выполнив задание, группы представляют результаты работы на общее обсуждение. Например 1-ая группа – проектирует, 2-ая группа – проводит исследование; 3-я группа – решает проблему.
3. Группы получают разные, но работающие на общий результат задания. По окончании работы результаты сводятся вместе, происходит групповое взаимообучение.
4. Группы сменного состава позволяют одновременно реализовать 1-й и 3-й способы организации работы, при этом обеспечивают разделение заданий не только между группами, но и между каждым учащимся.
5. Работа групп по принципу «вертушки» дает возможность каждой группе последовательно проработать все задания, перемещаясь по аудитории от одного стола к другому. На каждом столе представлено новое задание или часть общего задания. Работой за каждым столом может руководить «консультант».
6. Работа групп по принципу «эстафеты»: в пространстве аудитории перемещаются не группы, а задания. Каждой группе выдается задание, над которым она начинает работу. Через определенное время задание передается другой группе по кругу, а данная группа получает задание от другой. Таким образом, каждая группа вносит свой вклад в решение каждой учебной задачи. В конце работы каждая группа обобщает результаты своей работы и представляет конечный результат на всеобщее обсуждение.
7. Группа выполняет общее задание, но каждый член группы делает часть общей работы независимо друг от друга. Возможен и вариант, когда в определенный момент функциональные обязанности у членов группы меняются.

Основные этапы групповой деятельности учащихся на уроке:

1. Предварительная подготовка учащихся к выполнению группового задания (постановка учебных задач, краткий инструктаж учителя, раздача дидактического материала).
2. Обсуждение и составление плана выполнения учебного задания в группе, определение способов его решения (ориентировочная деятельность), распределение обязанностей.
3. Работа по выполнению учебного задания.
4. Наблюдение учителя и корректировка работы группы и отдельных учащихся.

5. Взаимная проверка и контроль выполнения задания в группе, оценка итогов.

Варианты итогового отчета и оценки работы группы:

- Вся группа отчитывается назначенному учителем ученику или каждый член группы - своему контролеру (тоже назначаются учителем). Эта форма отчета применяется главным образом для групп выравнивания и групп поддержки типа М.
- Вся группа отчитывается учителю без привлечения других учеников.
- «Публичная защита» - наиболее частая и эффективная форма отчета. Один представитель группы по выбору учителя выходит к доске и рассказывает свою задачу всему классу. Обсуждаются другие способы решения, если таковые выявляются в ходе «защиты». В ходе обсуждения задачи ученик обосновывает отдельные шаги решения, отвечает на вопросы по задаче и примыкающей к ней теории, сам задает вопросы.

Плюсы группового обучения:

Активность могут проявлять те учащиеся, которые при фронтальной работе не настолько активны. Учащийся пока еще не может по разным причинам публично выступить и высказывать свои мысли вслух перед всем классом и учителем, но зато в группе он может занимать активную позицию, обсуждать наравне со всеми предложенные вопросы и задания. Учащийся в такой ситуации чувствует себя увереннее, что достаточно важно, особенно на первом этапе обучения.

Формирования командности. Понимание учащимися того обстоятельства, что он связан со своими товарищами в такой мере, которая не позволяет достичь успеха одному, если его не достигнут остальные. Ребята убеждаются в ценности взаимопомощи; порождает взаимную ответственность, внимательность, формирует интерес к работе товарища. Кроме этого происходит формирование навыков общения, коммуникации, умений работать в команде.

Дифференцированность. Более широкие возможности для дифференцированного подхода к обучению и воспитанию. Достигается большая индивидуализация занятия. Ученики делятся по полу, возрасту, уровню подготовленности. Педагог сам может находиться в том отделении, где изучается самое сложное упражнение или с наиболее слабыми учениками. Данный способ организации учащихся в педагогике называется смешанным управлением. Групповой метод применяют с 5-го класса, когда подготовлен физкультурный актив, класс дисциплинирован и подготовлен к самостоятельной работе.

Возможность использования соревновательной мотивации и возможность введения игровых элементов в ходе занятия. В групповой деятельности, даже в обычной эстафете, так популярной на любых спортивных соревнованиях, можно моделировать развитие ситуации в зависимости от задач группы, распределение ролей, очередности выступления, поощрять творчество и взаимовыручку, находить ответы и решения на сложные ситуации и проблемы. Творческий потенциал ребят во время командных игр (волейбол, баскетбол, гандбол, пионербол, футбол и т.д) вырастает в несколько раз по сравнению с занятиями, ориентированными только на выполнение индивидуальных упражнений.

Минусы группового обучения:

Трудности комплектования групп - часто в одной группе оказываются разные по силам ученики, и одинаковая для всех участников группы оценка не будет отражать вклад определенного ученика, т. е. будет несправедливой. Неодинаковыми по силе могут оказаться и группы в целом, и, хотя это можно скорректировать разными по сложности заданиями, тогда возникает проблема «весового» наполнения оценки, ее дифференцированности.

Неоптимальный уровень сложности. Учащиеся в группах не всегда в состоянии самостоятельно разобраться в сложном учебном материале и избрать самый экономный путь его изучения. В результате, слабые ученики с трудом усваивают материал, а сильные нуждаются в более трудных, оригинальных заданиях, задачах.

Контроль групповой работы. Созданные группы могут быть зрелыми и достаточно, с точки зрения учебных целей, самостоятельными. То есть, когда в группе есть выраженная позиция организатора, есть понимание и умение точно следовать правилам групповой работы всех участников группы, в группах протекают все обязательные процессы, группа всегда готова оформить результат своей работы. В этом случае преподаватель оценивает работу группы в конце, в ходе доклада группы об итогах работы.

Если учащиеся делают только первые шаги в групповой работе, необходим постоянный контроль за ходом работы и группы, и ее организатора. Этот контроль осуществляется при помощи введенных норм правильной организации групповой работы и с помощью объявленной процедуры, т.е. точного описания последовательных операционных действий.

Когда процедура введена и зафиксирована, преподаватель начинает реагировать на малейшее отклонение и останавливает работу, если, конечно, при этом видит, что организатор проявил пассивность или не заметил нарушения процедуры. Преподаватель должен попросить вспомнить норму, правило и убедиться, что всем стала очевидной ситуация нарушения процедуры или нормы групповой работы. Только после этого работа группы может быть продолжена.

Педагог должен распределять время на каждый этап работы и внимательно наблюдать за работой группы, фиксируя особенности поведения.

- Как учащиеся ведут себя на занятии?
- Внимательны ли они или отвлекаются?
- Как ведут себя: живо или апатично?
- Сфокусировано ли внимание на заданной проблеме или есть посторонние обсуждения?
- Слушают ли друг друга?
- Вовлекаются ли в работу аутсайдеры?
- Демонстрируются ли в ходе работы уважение, доброжелательность, готовность к сотрудничеству?

Обязательно введение правил. Их можно дать в готовом виде, есть и вариант, что участники сами разработают определенные правила. Например, активное участие каждого, обращение по имени, выслушивать мнение каждого, не перебивать, не затягивать свою речь, обязанность высказывать критику итд.

Общие правила организации групповой работы.

При построении учебного сотрудничества детей необходимо учитывать:

- Была ли такая форма общения в опыте данной возрастной группы. Если таковой еще не было, значит, этот навык нужно формировать.
- Жесткая регламентация времени на группообразование.
- Нормирование будущей работы.
- Четкость и внятность поставленной задачи.
- Распределение момента начала работы;
- Введение специальных сигналов, после которых должна наступить тишина;
- Недопустима группа из одних только слабых учеников.
- Детей, отказывающихся работать в паре или группе, не принуждать! Но завтра вновь предложить.
- Обязателен разбор ошибок совместной работы.
- Нельзя наказывать лишением права участвовать в групповой работе.
- Групповая работа эффективна для заданий, которые ученик не может сделать индивидуально.

Способы формирования групп

Особое внимание при организации групповой работы необходимо обращать на формирование групп. От того, насколько правильно и удачно сформирована группа, будет зависеть успешность работы в целом. Величина группы различна, в зависимости от содержания и характера работы, она колеблется от 2 до 6 человек, в более многочисленных группах не обеспечивается активная работа всех членов группы. Ранее мы уже отмечали несколько показателей, которые можно учитывать. Вот несколько примеров:

Группа по желанию. Основание для формирования – участники работы сами выбирают тех, с кем они бы хотели работать. В таких группах нет психологической несовместимости, лучше контакт, но разная сила групп. Задание на формирование – “Разделитесь на группы по... человек в каждой”, “Разделитесь на одинаковые группы”.

“Случайная” группа. Основание для формирования – участники вынуждены объединяться для выполнения какой-либо работы, хотя ни в каких других условиях вместе не взаимодействуют.

Результат – трудно прогнозировать, так как несовместимость может послужить причиной серьёзных конфликтов и сделать работу практически невозможной.

Группа, сформированная лидером. Основание для формирования – лидеры (назначенные организатором или выбранные участниками) выбирают наиболее работоспособных участников (иногда дружба и симпатии уходят на второй план). Результат – прогнозируем, так как лидер выбирает тех, кто способен достичь определённого результата. Для формирования группы педагог просит выйти тех, кого он назначает лидерами, а затем лидеры по очереди называют тех, с кем они желают работать в группе. Если же выбор лидеров производится участниками, то организатор работы говорит: “Для игры нам понадобится разделиться на группы. Давайте выберем (назвать нужное количество) лидеров (капитанов, командиров), которые эти группы сформируют”.

Группа, сформированная педагогом. Основание для формирования – формируется в соответствии с целями, которые организатор ставит себе в данный момент. Варианты:

- На первом этапе учитель распределяет детей в группы так, чтобы в каждой группе был сильный учащийся. Роли в группах учитель распределяет сам.

- Учитель делит на группы, назначая организатора. Организатор распределяет роли, следит за правильностью хода обсуждения.

При таком способе формирования рекомендуется следующее:

1. Количество участников группы зависит от возраста и решаемой задачи. Для младшей школы – это 4-5 человек.

2. С целью формирования группы педагог может выделить четыре типа учеников относительно данной темы:

Н – не достигшие минимального уровня.

М – достигшие минимального уровня.

О – достигшие общего уровня.

П – вышедшие на продвинутый творческий уровень.

Формируем группы однородные типа МОП (группу М, группу П, группу О) и неоднородные. Все группы, в которые входят ученики типа Н, условно относятся к группам выравнивания, главная цель которых – выведение учеников Н на уровень М. Работа в таких группах полезна и ученикам высоких уровней, так как объясняя материал другим, они сами усваивают его лучше. Все остальные неоднородные группы относятся к группам развития. МО – нормальные, МП – ускоренные.

3. Можно учитывать и темперамент учеников, особенно при работе в парах. Например, если объединить сангвиник + сангвиник, атмосфера будет доброжелательной, но продуктивность низкая; холерик + холерик, то будут слишком бурные эмоции, дисциплины может и не быть; меланхолик + меланхолик – стимулирования не будет, усидчивы, но нет взаимопонимания; флегматик + флегматик, будет заторможенность. С точки зрения психологии лучшие совмещения: сангвиник + флегматик, сангвиник + меланхолик, холерик + флегматик, меланхолик + сангвиник.

4. При изучении нового материала лучше объединять в пары "сильного" и "слабого" учеников, "среднего" и "сильного". При обобщении и закреплении материала лучше, чтобы дети в паре были равносильны: сильный – сильный, средний – средний, слабый – слабый. При проведении творческих работ можно разрешить детям объединяться в пары по желанию.

5. При формировании групп также можно учитывать межличностные отношения, используя групповую работу как составляющую коррекционной программы по общению (например, отвергаемых следует распределять в разные группы для их социальной адаптации, формировать группы с лицами, не наладившими еще друг с другом прочных контактов, итп)

4.7 Управление межличностными отношениями в коллективах

В социально-психологически зрелых группах и коллективах, т. е. в таких объединениях детей, которые заняты какой-либо серьезной совместной деятельностью, существуют два основных вида отношений: деловые и личные. Их развитие и функционирование оказывает преимущественное влияние на формирование деловых и личных качеств ребенка, и первый педагогически важный вывод, который может быть сделан на основе констатации этого факта, заключается в необходимости параллельного развития в детских группах и коллективах как деловых, так и личных взаимоотношений их участников.

Развитие деловых отношений. К деловым отношениям в группах детей можно отнести те, которые складываются в игре, учении и труде — основных видах совместной деятельности детей. Сюда входят руководство, подчинение, распределение обязанностей, координация действий, составление планов и программ, их обсуждение и реализация, подведение итогов, оказание взаимопомощи и др. В каждом подвиде деловых отношений формируется и развивается то или иное социально полезное личностное качество или группа таких качеств. Например, включение ребенка в руководство детским коллективом способствует становлению у него практического интеллекта и ответственности, более глубокого понимания интересов других людей и умения учитывать их на практике. Выполнение в группе роли подчиненного развивает у ребенка дисциплинированность, а личное участие в распределении обязанностей формирует у него более широкий взгляд на проблему деловых связей и отношений людей, тренирует наблюдательность и память. При этом важно работать в направлении постепенного перехода от внешней организации деятельности и контроля деятельности к самоуправлению и самоконтролю в детских группах и объединениях, причем прогрессивное развитие личности ребенка по этой логической линии в разных видах деятельности может происходить независимо. Например, в сюжетно-ролевых играх детей вначале участвуют взрослые, а затем всю игру организуют и проводят сами дети.

В дошкольном возрасте все деловые отношения и условия их развития должны быть представлены для детей в наглядно-действенной или наглядно-образной форме. Это не исключает возможность использования взрослым словесных воздействий при руководстве деятельностью детей. Однако когда ставится задача перевода деловых отношений детей на рельсы самоуправления, то наличие достаточного количества чувственных сигналов и ориентиров, внешних атрибутов.

К совместному планированию как более развитой и сложной форме деловых отношений можно переходить в старшем дошкольном или в младшем школьном возрасте. Взрослый человек должен уметь объяснить детям, что такое план деятельности, для чего и как он составляется. Вместе с детьми ему следует разработать два или три простейших плана, по которым в дальнейшем будет разворачиваться их совместная деятельность. Переходить к самостоятельному планированию дети могут к концу младшего школьного возраста, причем не только в игре и труде, но также и в учебной деятельности.

Развитую систему самоуправления и самоконтроля деятельности можно включать в подростковом и в раннем юношеском возрасте, причем участие взрослого в управлении здесь сводится в основном к роли консультанта и советчика. Это не значит, что совместную деятельность подростков надо пускать на самотек, просто методы руководства ею в это время должны быть существенно иными, чем в более ранних возрастах. Их следует строить с учетом трех важнейших обстоятельств. Во-первых, с расчетом на то, что складывающиеся деловые отношения в конечном счете должны вырасти до уровня взрослых; во-вторых, имея в виду специфические особенности детей подросткового и раннего юношеского возраста; в-третьих, с учетом того факта, что создаваемая система отношений, несмотря на ее приближение к взрослости, в данном возрасте играет еще подчиненную роль по сравнению с другими, ведущими видами деятельности детей.

Развитие личных отношений. Личные взаимоотношения детей, их развитие и руководство детскими группами и коллективами имеют свою логику. Поскольку главной задачей развития отношений становится укрепление и обогащение их нравственной основы, то задача педагога сводится к тому, чтобы в виде нормативов и образцов задавать и действительно поддерживать необходимые нормы нравственности, реализуя их в системе детских групповых межличностных отношений. Важнейшими из них являются порядочность, доброта, ответственность, сочувствие, готовность прийти на помощь.

Такие отношения могут создаваться в группах детей, начиная с раннего возраста, причем формирование и укрепление нравственных отношений в детских группах должно находиться на первом месте по сравнению с деловыми взаимоотношениями. Такая постановка вопроса объясняется тем, что

сами по себе деловые отношения автоматически не несут нравственное начало, а если человеческие взаимоотношения не основываются на высокой нравственности, то могут привести к формированию и укреплению отрицательных личностных свойств у ребенка.

Нравственные основы детских взаимоотношений с возрастом развиваются. Логика их преобразования может быть описана в русле концепции развития детской морали, по Л. Колбергу. На начальном этапе морального развития ребенка, которому свойственна так называемая доконвенциональная мораль, нормы и правила поведения детям должны разъясняться. Необходимо добиваться того, чтобы сами дети в конечном счете научились давать нравственные объяснения своим поступкам, и всего этого вполне можно достичь в возрасте от 2—3 до 4—5 лет.

В группах старшего дошкольного и младшего школьного возраста допустимо переходить к построению межличностных отношений на базе конвенциональной морали, т. е. к уяснению того, что нравственные нормы существуют и развиваются независимо от мнений отдельных людей и обязательны для всех. Развитие детской морали можно ускорить при правильно организованном руководстве их очными взаимоотношениями в подростковом и раннем юношеском возрасте. Весьма положительную роль могли бы сыграть уроки нравственности, проводимые людьми, в моральном отношении высокоразвитыми, культурно образованными.

Теория ролей и конструирование ситуаций педагогического воздействия. Анализ опыта успешно работающих педагогов показывает, что закономерности теории ролей фактически используются ими для формирования мотивов и способов поведения учащихся.

Основные понятия теории ролей: статус, роль. Статус - положение личности в системе общественных и межличностных отношений, определяющее ее права, обязанности, привилегии. Статус человека - ответ на вопрос, кто он? (в обществе, в группе). Роль - социально-типическая система поведения, выработанная в обществе для реализации прав и обязанностей, вытекающих из статуса.

Один и тот же человек играет множество социальных ролей как формальных, так и неформальных. Формальные роли подразделяются на официальные (зафиксированные документально: «сын», «учитель», «директор» и т.д.) и конвенциональные (основанные на знании допустимых норм поведения в конкретных ситуациях: «клиент парикмахерской», «зритель», «гость» и т.д.). Неформальные роли подразделяются на внутригрупповые (вытекающие из неформального статуса человека в группе: «весельчак», «грубиян», «вечно опаздывающий», «добрая душа» и т.д.) и межличностные (различающиеся в зависимости от той функции, которую человек играет по отношению к другому: «утешитель», «друг» и т.д.).

Согласно ролевой теории, изменение поведения происходит в результате принятия новых ролей, которые детерминируются предписаниями социальных систем, групповыми нормами, ролевыми ожиданиями.

Остановимся на ролевых ожиданиях, поскольку они чаще всего не осознаются. Например, учитель, выслушивая ответ слабого ученика, настраивается на невысокую оценку, не замечая некоторых достижений, которые следует поощрить. В результате закрепляется роль троечника. Целенаправленные ролевые ожидания - сильное средство воздействия на ребенка, происходит «подстройка» личности под систему ролевых ожиданий.

Освоение и выполнение новых ролей приводит к появлению новых мотивов или новой иерархии мотивов, изменению взглядов, ценностей, этических норм и отношений. При длительном повторении ролевых ситуаций происходит закрепление приобретенного поведения. Многие ситуации педагогического воздействия можно анализировать с позиций ролевой теории. Например, доверие воришке материальных ценностей глубоко его потрясло. Он вдруг почувствовал себя в роли человека, которому можно доверять.

Изменение ролевых ожиданий происходит стихийно, непреднамеренно. Например, в классе появляются новые ученики, которые изменяют структуру неформальных ролей, а значит, и ролевые ожидания по отношению к некоторым ученикам. Изменения происходят также, если ребенок переходит в новый класс.

Игорь. Думает, пишет, читает, даже говорит он гораздо медленнее других. От этого он разуверился в себе, что называется «плюнул» на учебу; в глубине души считает себя неспособным учиться хорошо, хотя втайне очень любит читать (конечно, не учебники).

Вследствие своей медлительности был в классе совсем незаметен и Игорь стал играть роль «классного драчуна». Произошло это случайно. Просто в один прекрасный день Игорь (мальчик вообще-то добродушный) подрался со своим соседом из-за старого пенала. Драка была замечена и оценена по достоинству: учительница вызвала родителей в школу, Игоря разбирали на «классном часе». Разбор на «классном часе» ему понравился: впервые он был в центре внимания всех. Это и определило его судьбу. Игорь стал драться, учительница, сама того не подозревая, продолжала поощрять его выходы разборами, выговорами и т. п., и постепенно быть драчуном сделалось «общественным положением» Игоря.

В новой школе судьба Игоря сложилась по-иному. Прежде он был самым медлительным и самым плохим учеником. В новом же классе оказалось, что есть 3-4 мальчика, которые еще хуже него. Игорь, таким образом, попал в разряд благополучных середнячков. Кроме этого «экологическая ниша» главного драчуна и хулигана, привычная для него, оказалась занятой другим учеником. Все это привело к тому, что Игорь стал самоуверждаться на поприще учебы. А так как характер у него был упорный, требования же в новом классе относительно заниженные, то он преуспел в этом. Вследствие этого и его мнение о себе значительно изменилось. У него появились настоящие друзья, он стал общительней, веселей, жизнерадостней. И наконец, в результате всего этого его психическая инертность, заторможенность стала мало-помалу исчезать; теперь это очень интересный, живой, веселый, энергичный мальчик, к тому же неплохой ученик. В классе он пользуется уважением. Родители просто нарадоваться не могут на своего сына.

Приведем обобщенную схему действий педагога, который конструирует ситуацию педагогического воздействия, исходя из структуры ролевого поведения:

- определяется, какая роль нужна ребенку;
- направляются ролевые ожидания или другие способы детерминации поведения на *актуализацию этой роли*;
- создаются условия реализации ожидаемого ролевого поведения (понимание и принятие роли, знание способов исполнения роли);
- осуществляется контроль за ролевым поведением.

Например, застенчивому ребенку нужна роль общительного. Как детерминировать эту роль? Формируется общественное мнение, соответствующие ролевые ожидания помогают ребенку осознать свою значительность. Иногда помогает общение с тем, кто еще менее общителен. Обучить конкретным способам поведения в различных ситуациях общения можно с помощью социально-психологического тренинга.

Ролевая теория помогает также понять некоторые причины конфликтов в педагогическом взаимодействии. Эффективность и бесконфликтность ролевого взаимодействия зависит от того, насколько ролевые ожидания партнеров общения соответствуют друг другу. Несоответствие ролевых ожиданий неизбежно приводит к конфликту. Для предотвращения конфликтов необходимо изменить ролевые ожидания обоюдно или одной из сторон.

В тех случаях, когда ролевые ожидания детей носят манипулятивный характер, учитель, понимая, чего от него хотят, поступает вопреки ролевым ожиданиям. Это очень эффективный прием воздействия: происходит ломка ролевого поведения, манипуляторы не достигают своих коварных намерений.

Управление межличностными отношениями в спортивных коллективах. Регуляция коммуникативного поведения спортсменов может осуществляться: 1) через непосредственное управление поведением и общением, исходя из конкретных требований ситуации и задач взаимодействия; 2) опосредованно через такие формы организации совместной деятельности, которые с необходимостью приводили бы к желательным межличностным влияниям.

Управление общением в команде предусматривает следующие аспекты: 1) работа с командой в целом; 2) работа с лидерами; 3) работа с ведомыми.

1 Работа с командой в целом. Вначале целесообразно регулировать коммуникативное поведение посредством специальной инструкции, ориентирующей всех спортсменов на желаемое общение с указанием активно общаться, выражать свои чувства в меру, помогать партнёрам, одобрять других. Необходимо регулировать направленность общения, чтобы связи совпадали с игровыми связями, соответствовали логике и требованиям процесса взаимодействия.

2 Работа с лидерами команды. Нередко лидеры проявляют непонятную пассивность, становятся источником конфликтов, дезорганизации коллективных действий. Причинами такого поведения могут быть:

- личностные особенности этих лидеров (повышенная самооценка, конфликтность, агрессивность, возбудимость и др.);

- отсутствие необходимых навыков общения;

- неблагоприятные деловые или межличностные отношения с определёнными партнёрами;

- своеобразие их прошлого спортивного и эмоционального опыта.

Коррекция их поведения сводится к следующему:

а) провести наблюдение за общением и результативностью лидера, чтобы выяснить, в каких именно ситуациях поведение этого спортсмена является нежелательным, а также насколько типично такое поведение, и на кого бывают направлены негативные реакции лидера. На основе наблюдений составляется картина круга общения лидера, его результативность и результативность команды;

б) выяснить внутреннюю психологическую картину этих конфликтных ситуаций в ходе бесед и опросов участников деятельности. Как каждый партнёр воспринимает эти ситуации, каковы его реакции на них;

в) проанализировать поведение лидера с ним самим, пытаясь выяснить, как он понимает и воспринимает своё поведение в ситуациях, какую он роль отводит себе при управлении командой. Знает ли он о том, насколько неблагоприятно действует на состояние и деятельность других.

Далее составляется программа конкретных действий лидера в конфликтных ситуациях с ориентацией спортсмена на контакт с определёнными партнёрами. Необходимо научить лидера навыкам эффективного общения с партнёрами в ситуациях реального взаимодействия и сформировать у него способность более чутко реагировать на состояние своих партнёров (сопереживать, вставать на их место и т. д.).

Для успешного налаживания коммуникативных связей между лидером и ведомыми необходимо соблюдать следующие принципы:

Принцип контрастности воздействий предполагает:

а) по возможности неожиданность, внезапность организуемых социальных влияний;

б) большой эффект воздействия, если оно исходит от партнёра, с которым игрок находится в холодных, неприязненных отношениях или к которому он испытывает одностороннюю симпатию. Опора только на положительные связи приводит к закреплению существующих взаимоотношений, появлению устойчивых группировок и расколу коллектива.

Принцип авторитетности воздействия подразумевает организацию общения с обязательным учётом статусных отношений между воздействующим и опекаемым. Должна быть чёткая ориентация на особенности конкретных личностей с прогнозированием возможного эффекта планируемых воздействий.

Практически доказана возможность организации желаемых коммуникативных связей в спортивных командах. В результате такой работы достигается следующее:

1) предотвращаются психологические срывы у отдельных спортсменов;

2) формируются желаемые способы коммуникативного поведения у отдельных спортсменов по отношению к партнёрам, и снимается излишнее напряжение с воздействующих благодаря переключению их сознания на опеку, поддержку своих товарищей, создается благоприятная атмосфера в команде;

3) создается и сохраняется необходимое групповое настроение и предотвращаются неизбежные в трудных играх спады настроения и возможные конфликты;

4) укрепляются игровые связи за счёт облегчения коммуникаций между спортсменами и организации оптимальных взаимовлияний.

Такой способ организации общения лидеров возможен не только в игровых видах спорта.

3 Работа с ведомыми. Активизация межличностных контактов ведомых, чаще всего молодых и только что пришедших в команду спортсменов, имеет не только результативную сторону (повышение эффективности их деятельности), но и социально-психологические аспекты (ускорение адаптации спортсмена, улучшение его эмоционального самочувствия, формирование навыков продуктивного общения и т. д.).

Поведение и общение молодых спортсменов (как правило, ведомых) характеризуется следующим:

а) они имеют малую коммуникативную активность по сравнению с другими, у них преобладает пассивный круг общения;

б) в конфликтных ситуациях они чаще других являются объектами агрессии со стороны партнеров;

в) на агрессию со стороны других чаще всего реагируют либо уходом в себя и неблагоприятными эмоциональными переживаниями, либо ответными эмоциональными переживаниями, либо ответными эмоциональными вспышками с попыткой оправдаться, выразить несогласие;

г) они редко являются инициаторами общения, почти никогда не оценивают действия других, в лучшем случае соглашаются с их мнением.

Причинами такого поведения являются:

а) личностные особенности этих спортсменов (заниженная самооценка, высокая личностная и коммуникативная тревожность, повышенная ориентация на мнение других, обидчивость и др.);

б) несформированность коммуникативных навыков;

в) низкий статус, изолированность или отверженность в команде;

г) неблагоприятные установки на межличностные контакты и взаимодействие с другими людьми.

Часть этих причин по мере роста спортивного мастерства спортсмена снимается. Сложнее обстоит дело в случаях, когда недостаточная активность в общении связана с недостаточной потребностью в межличностных контактах вообще, либо с боязнью общения, проявляющейся в повышенной напряжённости в ситуациях непосредственного взаимодействия. Подобное поведение это крайний случай и встречается не так часто.

Тренер и психолог при работе с такими спортсменами должны обучать их навыкам эффективного общения и умению активно противодействовать неблагоприятным воздействиям извне и формировать у них благоприятные установки и отношение к межличностным контактам с другими партнёрами.

На основе наблюдений за ведомыми (так же как и за ведущими) разрабатывается тактика систематических воздействий на них со стороны тренера и психолога. Примером подобного социально-психологического тренинга являются следующие мероприятия:

а) научение социально-психологической ориентировке в ситуациях взаимодействия с партнёрами и пониманию своей роли в межличностных связях;

б) снятие чрезмерной чувствительности к некоторым психотравмирующим и конфликтным ситуациям (приучение к необходимости активно общаться с любыми партнёрами);

в) подбор желательных и нежелательных партнеров и обучение способам активного противодействия неблагоприятным межличностным и микросредовым влияниям.

В ходе обучения умению адаптироваться к средовым неблагоприятным воздействиям, агрессивным реакциям со стороны товарищей по команде или тренера спортсмену предлагается специальная программа определённых действий (способов решения задач деятельности, проявление внимания, старания, самоотверженности и способов общения и реагирования на собственные ошибки и замечания партнёров, признание вины, согласие с указанием партнёра и т. д.).

Адекватные формы межличностного реагирования это по существу коммуникативные умения и навыки, позволяющие эффективно взаимодействовать с партнёрами, находить с ними общий язык, активно участвовать в планировании и согласовании совместных действий.

После анализа конфликтных ситуаций и составления программы ролевого поведения спортсмена можно имитировать (проиграть) типичные ситуации, в которых он чувствует затруднение. Подобная игра с психологом позволит спортсмену скорее освоить желательные образцы и формы поведения.

Процесс обучения общению с партнёрами значительно ускоряется, если тренер постоянно учитывает содержание и общий объём коммуникативной активности конкретного спортсмена и вместе с ним анализирует изменения в общении.

Необходимо, чтобы у спортсмена сформировалось положительное отношение к общению со своими партнёрами, а это требует систематических занятий с ним.

Опекаемый низкостатусный спортсмен, получая неожиданную помощь от неприятного ему, но авторитетного спортсмена, чувствует к нему признательность и начинает пересматривать своё отношение к нему, чаще к нему обращается, сопереживает его успеху или неудаче.

Подобного рода работа, как с командой в целом, так и с отдельными её членами, выступает как существенный фактор воспитания моральных и волевых качеств у спортсменов, способствует развитию у них навыков коллективной работы, нормализации межличностных отношений, сплочения коллектива, улучшения климата в команде.

Опосредованная (косвенная) регуляция взаимоотношений. Опосредованная регуляция взаимовлияний в команде осуществляется через специальную организацию совместной деятельности. В основе этого подхода лежит представление о деятельности как о некой целостности, заставляющей человека вести себя определённым образом.

Применительно к спортивной деятельности это означает, что существуют определённые виды упражнений и совместных действий, которые по своей логике требуют от каждого участника чёткого выполнения отдельных элементов процесса взаимодействия, без которых невозможно решить общую задачу.

По существу, распределение функций между игроками представляет собой пример «расчленения» деятельности с предписанием того, что именно, как и в какой последовательности должен выполнять каждый её участник для успешного решения определённой технико-тактической задачи. Помимо этого, для обеспечения согласованности и слитности совместных действий спортсмены вынуждены эмоционально реагировать друг на друга, общаться между собой.

Деятельность как бы задаёт характер межличностных отношений и общения, вынуждает спортсменов реагировать на происходящее. Желательные или нежелательные взаимовлияния спортсменов во многом зависят от способов организации их совместной деятельности. В основе взаимных влияний и эмоционального реагирования лежат ролевые отношения партнёров, их функциональная взаимосвязь.

Конфликты и неадекватные реакции возникают, как правило, при рассогласованности из-за различного объёма работы партнёров, нечёткого распределения их функций, несоответствия их психофизиологических возможностей с характером выполняемых функций. Различное восприятие ситуаций взаимодействия, различная ориентация и мотивация могут быть дополнительными факторами, способствующими возникновению нежелательных межличностных влияний и конфликтов.

Рекомендуются два основных направления в практическом применении косвенного способа управления межличностными влияниями в команде через специальную организацию совместной деятельности:

а) специальный анализ уже применяемых средств и методов учебно-тренировочной работы со спортсменами с точки зрения того, какие межличностные контакты и взаимовлияния при этом возникают. При этом особое внимание надо обращать на ситуации вынужденного общения;

б) проектирование и использование педагогически и социально психологически целесообразных форм организации совместной деятельности и ситуаций вынужденного общения и изоляции.

При необходимости формирования положительных межличностных установок между новыми и недостаточно знающими друг друга партнёрами или спортсменами, находящимися в нейтральных и неприязненных личных отношениях, целесообразно применять упражнения, требующие интенсивного вынужденного общения, положительных эмоций и сопереживания. Это способствует формированию у спортсменов благоприятного первого впечатления и коррекции существующих отношений, а также нормализует и активизирует рабочую обстановку в команде, создаёт повышенный эмоциональный фон.

Для предупреждения или временного исключения межличностных конфликтов между партнерами можно использовать упражнения, требующие минимальных контактов или вообще исключают взаимодействие.

Управление межличностными влияниями в процессе подготовки команды целесообразно проводить в следующей последовательности:

- групповые упражнения и виды деятельности, исключая конфликтность, напряжённость, соревнование, ролевую неопределённость;
- групповые упражнения, стимулирующие положительные эмоции, сопереживание, взаимную помощь, поддержку, заинтересованность, а также интенсивное общение участников;
- групповые задания предпочтительно с общей оценкой деятельности группы, линии, пары для формирования общезначимой групповой цели, чувства принадлежности к команде;
- коллективная и индивидуальная работа с «проблемными» игроками после выявления лидеров и формирования ядра команды;
- организация микросреды через подключение лидеров в активные коммуникативные связи;
- создание «псевдоконфликтных» ситуаций, жёсткого стимулирующего режима общения;
- обучение отдельных спортсменов активной адаптации к средовым и межличностным влияниям;
- создание дискомфортных, напряжённых условий деятельности введением «конфликтотенных» упражнений (разбивка нежелательных группировок, пар).

4.8 Педагогическое взаимодействие

Понятие «взаимодействие». Взаимодействием — процесс воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь (взаимное действие и влияние).

В педагогике термин «взаимодействие» обозначает, как и в других науках, процесс воздействия объектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Но в педагогике взаимодействие также определяется как личностный контакт воспитателя и воспитанника (ов), случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок (что соответствует термину «межличностное взаимодействие» в психологии). При межличностном взаимодействии поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных.

В процессе взаимодействия педагогов и учащихся можно не только обмениваться информацией, но и спланировать общую деятельность и организовать ее. В этом проявляется субъективный характер взаимоотношений, разграничение функций субъекта - воспитателя и объекта - воспитуемого. Педагогическое взаимодействие может проявляться в виде сотрудничества, когда успехи одних участников совместной деятельности стимулируют более продуктивную и целенаправленную деятельность других ее участников. Гуманистически - ориентированный педагогический процесс может быть только процессом педагогического взаимодействия воспитателя и воспитанника, где оба участника выступают как равноправные, в меру своих знаний и возможностей, партнеры. Однако в любом взаимодействии, и тем более педагогов и учащихся, одна сторона бывает активнее другой с точки зрения «обмена» информацией, целей и способов деятельности.

Педагогическое взаимодействие – это такой процесс, который происходит между воспитателем, преподавателем и воспитанником, учащимся и направлен на развитие ребенка. Взаимодействие становится педагогическим, когда одна сторона (педагоги, родители) выступает в роли наставников.

В ходе взаимодействия происходит формирование отношений. Это могут быть позитивные отношения сотрудничества, внимания, заботы, уважения, подчинения итп но могут быть и негативные: отношения доминирования, диктата, неподчинения, пренебрежения, бунта, лицемерия и проч.

Принципы гуманизации педагогического взаимодействия. Личность воспитывается личностью. Эта идея заложена в основу гуманизации учебно-воспитательного процесса в школе. Гуманистическое педагогическое взаимодействие - это диалогическое, творческое, личностное и индивидуализированное взаимодействие. Оно обеспечивает не просто передачу некоторого содержания знаний, умений, навыков, привычек, способов действия и т.п. от учителя учащимся, но и их взаимообогащающее личностное развитие. Рассмотрим систему психологических принципов организации личностного педагогического взаимодействия.

- 1) **принцип диалога педагогического взаимодействия.** Он связан с преобразованием позиций взрослого и ребенка в личностно-равноправные, в позиции со-учащихся, со-воспитывающихся, сотрудничающих людей. Свойство диалогического реагирования - атрибут коммуникативной ситуации.
- 2) **проблематизация педагогического взаимодействия** - ведет к изменению ролей и функций взрослого и ребенка, учителя и учащегося в процессе воспитания и обучения. Взрослый не воспитывает, не преподаёт, но актуализирует исследовательскую активность самого ученика, стимулирует его тенденцию к личностному росту, создает условия для совершения ребенком нравственных поступков, для самостоятельного обнаружения и постановки им познавательных проблем и задач.
- 3) **принцип персонализации** предполагает прежде всего отказ от ролевых масок, адекватное включение в это взаимодействие и тех элементов личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций и соответствующих им действий и поступков), которые не соответствуют ролевым ожиданиям и нормативам.
- 4) **индивидуализация педагогического взаимодействия** - означает выявление и культивирование в каждом ребенке индивидуально-специфического и особенного. Реализация данного принципа означает построение такого общения, которое было бы адекватным возрастным (по уровню развития) и индивидуальным (личностным) особенностям и возможностям, способностям и склонностям всех учащихся.

Очевидна тесная взаимосвязь всех четырех психологических принципов организации гуманистического педагогического взаимодействия. Все они служат актуализации творческого потенциала учителей и учащихся, стимулируют их личностный рост, при этом действительная реализация любого из них невозможна без реализации всех других.

Сотрудничество и личные установки учителя. Всем людям свойственны личные установки и педагог в этом отношении не исключение. У него могут быть и предвзятое отношение и предрассудки и все те барьеры, которые могут мешать выстраивать правильное взаимодействие со всеми учениками.

Установлено, что учителя чаще обращают внимание на тех школьников, которые вызывают у них то или иное эмоциональное отношение – симпатию, озабоченность, неприязнь. Ученик, безразличный педагогу, ему неинтересен. Учитель склонен лучше относиться к «интеллектуальным», дисциплинированным и исполнительным ученикам, на втором месте стоят пассивно-зависимые и спокойные, на третьем – ученики, поддающиеся влиянию, но плохо управляемые. Самые нелюбимые – независимые, активные, самоуверенные ученики.

В исследованиях А. А. Леонтьева выделены признаки, по которым распознается стереотипная негативная установка учителя:

- учитель дает «плохому» ученику меньше времени на ответ, чем «хорошему», т. е. не дает ему времени подумать;
- если дан неверный ответ, учитель не повторяет вопроса, не предлагает подсказку, а тут же спрашивает другого или сам дает правильный ответ;
- учитель «либеральничает», положительно оценивает неверный ответ «хорошего» ученика, но в то же время чаще ругает за такой же ответ «плохого» ученика и соответственно реже хвалит за правильный ответ;
- учитель стремится не реагировать на ответ «плохого» ученика, вызывает другого, не замечая поднятой руки, иногда вообще не работает с ним на уроке, реже улыбается ему, меньше смотрит в глаза «плохому», чем «хорошему».

В связи с этим, правильное понимание собственных стереотипов, недостатков, введение самим педагогом процедур объективизации оценок позволят ему корректировать собственную позицию.

Условия. Поскольку взаимодействие предполагает взаимный обмен информацией, мыслями, мнениями, чувствами, то для налаживания такового необходимо проектировать условия, способствующие:

- активному включению всех участников образовательных процессов в обсуждение и выполнение действия при принятии решений на различных этапах организации взаимодействия;
- исследовательской позиции всех субъектов образования;
- становлению и развитию Я-концепции учащихся;
- объективизации поведения, что предполагает получение постоянной обратной связи;
- продуктивному общению с учеником в разных сферах его активной жизнедеятельности;
- партнёрскому общению, что означает признание и принятие ценности личности каждого, его мнения, интересов, особенностей, устремлений, перспективы личностного роста.

Выделяются несколько типов межличностного взаимодействия. Две крайние формы: сотрудничество и противостояние (конкуренция, соперничество).

Соперничество (конкуренция) - когда достижение цели одним из взаимодействующих затрудняет или исключает осуществление целей других участников. Эта стратегия опирается на угрожающие средства воздействия. Свойственны стремление педагога «переломить» учащихся, игнорирование их мнений, увеличение дистанцию и утвердить статусно-ролевые позиции.

Сотрудничество (кооперация) - когда продвижение каждого из партнеров к своей цели способствует или хотя бы не препятствует реализации целей остальных. Стратегия дает возможность учащемуся проявить активность, творчество, самостоятельность, изобретательность, фантазию. С помощью такой стратегии педагог имеет возможность установить контакт с детьми, в котором будет учтен принцип создания оптимальной дистанции, определены позиции педагога и детей, создано общее психологическое пространство общения, предусматривающее в равной мере и контакт, и свободу

одновременно. Педагог, ориентированный на нее строит педагогическое взаимодействие с воспитанниками на основе понимания, принятия, признания (принцип трех П+).

Понимание означает умение видеть воспитанника «изнутри», стремление взглянуть на мир одновременно с двух точек зрения: своей собственной и ребенка. Личностная установка на эмпатическое понимание другого является противоположной оценочной. В основе оценочной установки лежит привычный способ оценки другого человека и его действий по ряду параметров. При эмпатическом понимании педагогу необходимо сопереживать, т.е. научиться переживать те же эмоциональные состояния, что испытывает другой человек, через отождествление с ним и сочувствовать – переживать собственные эмоциональные состояния в связи с чувствами партнера по взаимодействию.

Принятие предполагает безусловное положительное отношение к воспитаннику, уважение его индивидуальности независимо от того, радуется он взрослому в данный момент или нет. Таким отношением взрослый признает и утверждает уникальность воспитанника, видит и развивает в нем личность; только идя «от ребенка», можно разглядеть заложенный в нем потенциал развития, своеобразия и непохожести, которые присущи подлинной личности. Противоположностью такой установки выступает стереотипное восприятие ученика, которое может быть источником его отвержения учителем, обесценивание его реального «Я», а отсюда и источником ученического протеста, который выливается в стремление любыми средствами сохранить самоуважение.

Признание – это безоговорочное утверждение права воспитанника быть личностью, самостоятельно решать те или иные проблемы, по существу, это право быть взрослым.

Прямое, честное, открытое обращение педагога к воспитаннику, диалог с ним, основанный на понимании его действительных потребностей и проблем, действенной помощи ребенку. Открытое общение требует, чтобы педагог не играл некую роль, а оставался самим собой; это дает возможность учащимся понять, принять и полюбить педагога таким, какой он есть, признать его как референтную личность. Доверительное общение невозможно без способности педагога отойти от стереотипного восприятия не столько учащихся, коллег, сколько себя, своего статуса.

Условия для эффективного педагогического взаимодействия.

Эффективность педагогического воздействия зависит во многом от позиции педагога по отношению к ребенку. Еще в 1960-е гг. были сформулированы принципы педагогического воздействия: педагогический оптимизм, уважение к воспитаннику, понимание душевного состояния ученика, раскрытие мотивов и внешних обстоятельств совершаемых поступков, заинтересованность в судьбе ученика. Современная школа, опираясь на положения гуманистической психологии и педагогики сотрудничества, стремится к реализации этих принципов на практике.

В психолого-педагогической литературе выделяют ряд условий, повышающих эффективность педагогического взаимодействия:

- 1) постановка ближайших педагогических задач в работе с каждым учеником;
- 2) создание в коллективе атмосферы взаимной доброжелательности и взаимопомощи;
- 3) введение в жизнь детей положительных факторов, расширяющих шкалу ценностей, признаваемых ими, усиливающих уважение к общечеловеческим ценностям;
- 4) использование учителем информации о структуре коллектива, личных качествах учеников, занимающих различное положение в классе;
- 5) организация совместной деятельности, усиливающей контакты детей и создающей общие эмоциональные переживания;
- 6) оказание помощи ученику при выполнении учебных и других заданий, справедливое, равное отношение ко всем учащимся и объективная оценка независимо от уже сложившихся межличностных отношений, оценка успехов не только в учебной деятельности, но и в других ее видах;
- 7) организация коллективных игр и других мероприятий, позволяющих ученику проявить себя позитивно с незнакомой стороны;
- 8) учет специфики группировки, в которую входит ученик, ее установок, стремлений, интересов, ценностных ориентации.

Пример из практик. Ученики пришли на урок физики после урока физкультуры, где они выиграли соревнование у соседнего класса. Учитель физики, войдя в класс, почувствовал необычное оживление. Выяснив, в чем дело, он потратил две минуты времени, чтобы обсудить с ними спортивные успехи, поздравил с победой (Заметим, в результате он сразу завоевал внимание класса!), а затем перешел к теме своего урока. Представим, что все было иначе: взволнованный класс, который трудно сосредоточить на теме урока, растерявшийся и рассерженный непослушанием учитель, несколько минут бесплодных пререканий, бесконечные призывы к тишине в процессе урока, а в результате - несостоявшийся урок, расстроенный учитель, получившие заряд отрицательных эмоций ученики.

Важнейшим фактором повышения эффективности педагогического взаимодействия является организация его как совместной деятельности учителя и учащихся. Это дает возможность прежде всего перейти от монологического стиля общения («педагог – ученики») к диалогическому, от авторитарной формы отношений – к демократической. Кроме того, при этом меняется социальная позиция школьника: из пассивной (ученической) она превращается в активную (учительскую), что позволяет ребенку продвигаться по «зонам его ближайшего развития» (Л. С. Выготский). И наконец, в процессе совместной деятельности актуализируются механизмы воздействия на группу и личность через референтное лицо, что способствует переживанию ребенком чужих тревог, радостей и восприятию потребностей других людей как своих собственных.

Вербальные и невербальные средства педагогического взаимодействия. Педагог должен располагать набором средств, методов, способов организации взаимодействия. Они могут быть вербальными и невербальными.

К вербальным средствам общения относят — письменную и устную речь, слушание и чтение.

Каждое слово имеет прямое и явное значение, благодаря чему оказывается возможным передача информации. Однако слова и предложения всегда содержат множество потенциальных смыслов и могут быть многозначными, многосмысленными. Люди не всегда прямо и непосредственно выражают то, что хотят сказать. Однако неумение правильно интерпретировать «само-собой-разумеющееся» в сообщении зачастую приводит к взаимному непониманию и порой конфликтам.

Любое слово, кроме смыслового подтекста, несет и определенную эмоциональную окраску, отражающую определенное отношение. Возьмем для сравнения слова «недорогой» и «дешевый». Оба значения равнозначны по своей сути, но эмоционально слово «дешевый» воспринимается негативно. Воспринимающий автоматически припишет еще пару негативных качеств описываемому товару («ненадежный», «плохой по качеству» итд итп).

Указанные явления передачи в речи не только явной части информации, но и подтекста дает профессиональному педагогу мощный инструмент, позволяющий достигать учебно – воспитательных целей.

Вербальная коммуникация однако не ограничивается значениями и коннотациями. Огромное значение имеют тон голоса, высота звука, интонации, скорость речи, вокализации и т. д. Они также несут и передают смысл, хотя непосредственно языком не являются и называются паралингвистическими средствами.

Невербальная коммуникация. Речь - основной, присущий только человеку способ коммуникации. Вместе с тем мы передаем информацию друг другу, используя не только слова, но и множество иных способов, среди которых - жесты, мимика, позы, одежда, прически, даже предметы, окружающие нас (например, обстановка в комнате). То, какие украшения мы носим, какие сорта чая или кофе предпочитаем, как проводим свободное время, - все это также представляет собой определенный вид сообщений, который получил название «невербальные сообщения». Невербальные сообщения могут быть закодированы посредством:

- 1) мимики, жестов, позы и т. д.
- 2) особенностей речи (высота, громкость, скорость, ритмичность и т. д.);
- 3) определенным образом организованной среды, окружающей человека - того пространства, которое индивид может контролировать или изменять: от обстановки квартиры до расстояния, на котором он предпочитает говорить с собеседником);
- 4) использования материальных предметов, имеющих символическое значение (например, букет к дню рождения; опущенная штора на окне как условный знак, что заходить опасно).

Невербальная и вербальная коммуникация, сопутствуя друг другу, находятся в сложном взаимодействии. Невербальные сообщения могут дополнять и усиливать вербальные сообщения, заменять их или опровергать.

Пространство и общение. Выделяют четыре типа расстояния для общения, каждый из которых подразумевает определенные отношения близости или дистанцирования.

- **Интимная зона** (от 15 до 46 см). Это зона для общения преимущественно с близкими людьми и проникновение в эту зону обычно дискомфортно для собеседника. Интимное расстояние (от непосредственного физического контакта до 40-45 см) подразумевает общение тесное и близкое, хотя не обязательно позитивно окрашенное (например, объятия, возня с ребенком или драка).
- **Личная зона** (от 46 см до 1,2 метра). Это расстояние разделяет нас на вечера отдыха. Очень часто люди входят в состояние нервного стресса оттого, что нарушаются их территориальные притязания. Здесь физический контакт не обязателен. Это оптимальное расстояние для разговора, беседы носящей характер ближе к личностному.
- **Социальная зона** (от 1,2 метра до 3,6 метра). На таком расстоянии обычно держатся от посторонних людей. Такая дистанция подходит для формального общения.
- **Общественная зона** (более 3,6 метра). На таком расстоянии от слушателей удобнее всего стоять во время публичного выступления. Публичное расстояние характерно для общения, в котором не так уж важно, кто именно перед нами - таково общение докладчика с аудиторией.

Кроме расстояния как такового, в организации и анализе взаимодействия имеет значение пространственное расположение партнеров. Например, угловая позиция подходит больше всего для дружеской непринужденной беседы, тогда как для делового разговора, требующего некоторого противостояния желательна позиция друг против друга.

Поза - это положение человеческого тела. Особенности позы (сгорбленность, «грудь вперед», расположение на стуле итп) дают значимую информацию о состоянии человека - напряжен он или раскован, настроен на неторопливую беседу или только и ждет, чтобы уйти. Любое изменение позы или синхронизация поз собеседников указывают на изменение отношений между ними. Общий поворот тела, головы, ступней ног в этом отношении являются важным показателем. Разворот тела и ног в процессе разговора показывает направление настоящего интереса собеседника, например, в сторону другого человека, или к выходу из помещения, в этих случаях нужно вовремя закончить разговор или менять тему и направление разговора.

Мимика, или выражение лица, - важнейший аспект невербальной коммуникации, это основной канал передачи человеческих эмоций. Лоб, брови, глаза, нос, подбородок — эти части лица выражают основные человеческие эмоции: страдание, гнев, радость, удивление, страх, отвращение, счастье, интерес, печаль и т.п. Причем легче всего распознаются положительные эмоции: радость, любовь, удивление; труднее воспринимаются человеком отрицательные эмоции - печаль, гнев, отвращение. Важно отметить, что основную, познавательную нагрузку в ситуации распознавания истинных чувств человека несут брови и губы.

Походка. Характер походки указывает как на физическое самочувствие и возраст человека, так и на его эмоциональное состояние. Элементами походки являются ритм, скорость, длина шага, давление на поверхность. Именно эти параметры формируют образы ровной, плавной, уверенной, твердой, тяжелой, виноватой и других видов походки.

Жест (от лат *gestus* — движение тела) — некоторое действие или движение человеческого тела или его части, имеющее определенное значение или смысл, то есть являющееся знаком или символом. Жесты в процессе общения не только сопровождают речь: по ним можно сделать выводы об отношении человека к какому-то событию, лицу, предмету, о желаниях человека, о его состоянии.

Контакт глазами — выполняет функцию регулирования разговора. Визуальный контакт обозначает начало разговора, в процессе беседы он является знаком внимания, поддержки или, напротив, прекращения общения; наконец, он указывает на окончание реплики: человек, закончив высказывание, прямо смотрит в глаза собеседнику, давая знать, что теперь его очередь. Способы обмена взглядами в момент беседы, организация визуального контакта (время фиксации взгляда на партнере, частота фиксации) используются при исследовании атмосферы интимности в межличностном общении. Установлено, что направление взгляда в общении зависит от содержания общения, от индивидуальных различий, от сложившегося характера взаимоотношений.

4.9 Приемы привлечения учащихся к целеполаганию, организации и анализу процесса и результатов обучения

Обратимся к позиции школьника и процессу его учебной деятельности. Вспомним, что именно отличает деятельность от активности, выполнения действий и операций? Осознание цели. Цель – исходный компонент учебной деятельности. А если в процессе обучения отсутствует самое главное – цель деятельности самого ученика, то, следовательно, процесс учения не может быть полноценным.

Педагогическая цель, оглашаемая всему классу перед выполнением задания, нередко становится непривлекательной для учащихся (особенно в подростковом возрасте). Известно даже, что иногда школьники заранее склонны отказываться от учительской, “чужой” цели, которую при других обстоятельствах они, возможно, с удовольствием бы приняли. Дело в том, что, вкусив ощущение субъектности, ученики начинают хорошо понимать субъектность любой цели. Отказ от предлагаемой учителем цели или выполнение задания с демонстрируемой неохотой (либо формально, либо даже с агрессией) является способом возвращения или обретения своей субъектной позиции.

Цель учебной деятельности не может возникнуть у ученика автоматически, как только прозвонит звонок, ее нельзя выучить и ответить. Поэтому цель изучения конкретной темы (раздела, учебной дисциплины) обязательно должна быть определена и осознана учеником с помощью учителя. Если учащиеся осознанно участвуют в определении целей обучения, то, несомненно, возрастает продуктивность учебной деятельности, качество обучения и эффективность образовательного процесса.

Одним из ведущих принципов современной дидактической концепции, является принцип личностного целеполагания ученика: образование каждого учащегося происходит на основе и с учетом его личных учебных целей. Задача педагога – развить у школьников способности к целеполаганию.

Ядром личности как субъекта сознательной деятельности в психологии признается мотивационная сфера человека и, прежде всего, – его потребности. Потребность как таковая не имеет предметного содержания, это, скорее, психическое отражение нужды в чем-либо. Ученик может и не осознавать, что ему мешает комфортно существовать в этом мире и конкретно на этом уроке, в общении со значимыми для него взрослыми и сверстниками. И задача учителя состоит в том, чтобы показать ученику объект (выбрать соответствующее содержание), на который может быть направлен мотив его деятельности; затем обозначить предмет деятельности и тем самым сформировать цель деятельности как предметную проекцию будущего.

Поскольку цели рождаются из наших потребностей с разной степенью определенности («хочется чего-то такого...», «знаю, для чего») то им соответствуют разные уровни управления собственными потребностями. Поэтому необходимо учить школьника почаще ставить себе вопрос «для чего?» и стараться четко на него отвечать в аспекте «для какого результата?». Установка на оптимальность достижения результата соответственно провоцирует следующие вопросы: что надо делать и как достичь намеченного с наименьшими затратами?

В традиционной практике часто учебно-познавательная цель подменяется задачей, направленной на преобразование объекта под воздействием внешнего требования ради самого результата (например, хорошая отметка в журнале, а не овладение предметом изучения). Совместное обсуждение цели урока позволит возбудить у учащихся интерес к предстоящему занятию и повернуть школьника от внешнего объекта к внутреннему, ориентировать его на саморазвитие, самообразование, самосовершенствование.

Реальное образование происходит, главным образом, не через освоение содержания (оно быстро забывается либо устаревает), а через цели деятельности. Ясность учебно-познавательной задачи задает установку познавать и развивать самого себя, реализовывать собственные возможности в процессе обучения.

Необходимо с начала изучения учебной дисциплины или большого раздела вводить учащихся в процедуру образовательного целеполагания. Эта технологическая задача имеет следующие этапы: диагностика целей учеников, анализ и систематизация полученных данных, конструирование индивидуальных технологических линий обучения учеников и общей технологической линии педагога.

Этап диагностики ученических целей можно проводить с помощью устного собеседования, письменного анкетирования, наблюдений, экспертных опросов. Например, каждому ученику-старшекласснику предлагается список целей, в котором он отмечает самые главные для него. В

зависимости от позиции учителя, направленности образовательной программы, изучаемого предмета и конкретных условий обучения, набор предлагаемых ученикам целей может быть различен.

В данном случае ученики не формулируют цели, а составляют свою иерархию целей из предложенного учителем набора. Такой подход позволяет получить обобщенные данные по доминирующим направлениям целеполагания в классе. Анализ ответов на анкету позволяет учителю судить об образовательном настроении учащихся, мотивах их учебы, индивидуальных склонностях.

Применяется и другой вариант диагностики учебных целей, когда школьникам в вопросах открытого типа (без предложения вариантов ответов) предлагается определить цели обучения. Это по силам уже первоклассникам. Например, для выражения жизненных установок, ценностных смыслов их можно попросить ответить на вопрос «Что для тебя самое главное?». Отсутствие перечня готовых целей для ученического целеполагания позволяет выявить действительно лично значимые цели ребенка с тем, чтобы составить образ его мотивированных действий и учесть этот образ при формировании индивидуальной образовательной программы.

В практике школы успешно применяются следующие методы ученического целеполагания:

- выбор учениками целей из предложенного учителем набора;
- классификация составленных детьми целей с последующей детализацией;
- обсуждение ученических целей на их реалистичность и достижимость;
- конструирование учениками целей с помощью заданных алгоритмов;
- составление учениками собственных таксономий образовательных целей и задач;
- формулирование целей на основе результатов рефлексии;
- соотношение индивидуальных и коллективных целей;
- соотношение целей ученика, учителя, образовательного учреждения, родителей.

Приемы целеполагания. Теория и практика педагогики накопили достаточное количество приемов, помогающих учащимся самостоятельно ставить цели учебной деятельности и определять конкретные учебные задачи. Например, учащимся, начинающим изучать учебную дисциплину, учитель может сказать: «Это упражнение до вас уже выполняли сотни тысяч учащихся. Сегодня вместе с Вами его выполняют еще десятки тысяч Ваших сверстников. Если Вы его правильно выполните, то получите тот же самый вариант текста, который был создан другими. Какой же смысл выполнять Вам упражнение, которое уже выполнено? С какой целью, для чего решать задачу, которая уже решена?»

В подобной же форме учащимся предлагаются упражнения по развитию умений. Педагог сообщает учащимся, что ему самому, конечно, известно, каким образом должно быть правильно выполнено задание, и побуждает учащихся определить смысл учебно-познавательной задачи, ставя вопрос «Зачем же тогда, по Вашему мнению, я предлагаю Вам такие упражнения?». При каждом выполнении подобных упражнений педагог напоминает учащимся, к какой цели они стремятся.

Если домашняя работа учащихся включает задание выучить наизусть длинное стихотворение, то педагог помогает им определить цель этой деятельности: «Как Вы думаете, какую я преследую цель, предлагая Вам задание выучить наизусть такое длинное стихотворение?». Учащиеся смогут прийти к выводу, что надо найти наилучший способ запоминания стихотворения и овладеть им, развить память и т.п.

Чтобы научить учащихся определять цели и формулировать задачи полезно записывать их на доске и по ходу урока отмечать выполнение каждой из них. Осознание учащимися задач создает почву для ведения оценочной деятельности. Школьник легко объективирует ее и действительный результат как предмет оценивания. Важно, чтобы содержание учебной деятельности не только включало практическую часть, но и задания доказать, аргументировать, опровергнуть мнение, развить идею и т. д.

При отборе содержания урока и домашних заданий предпочтительно создание ситуаций, предполагающих личную ответственность за успех дела. Следует стремиться к максимальному практическому использованию учащимися знаний, полученных в ходе обучения. Осуществление постоянной обратной связи позволяет как учителю, так и подросткам судить о результатах деятельности и переживать ощущение собственной компетентности.

Предоставление свободы выбора задания дает возможность почувствовать самодетерминацию в учебе. Педагогу необходимо четко структурировать ситуацию, в которой школьники смогут совершить выбор. При этом важно определить оптимальный уровень сложности учебного материала. Если при

выполнении задания учащийся приложит усилия, старания, учебный труд, то это обеспечит осознание зависимости результатов обучения от внутренних причин, а не от внешних факторов – везения, удачи, случая. Создание ситуаций выбора предоставляет подросткам некоторую автономию в процессе освоения учебного содержания, способствует поддержанию их компетентности и уверенности в себе и, следовательно, усиливает внутреннюю мотивацию учебной деятельности.

Кроме того, мотивационная основа учебных структур стимулирует подростков упреждать, “обгонять” объяснения педагога, самостоятельно ставить себе учебно-познавательные задачи, стремиться к более сложным заданиям. Так, не дожидаясь изучения новой темы, можно предложить начать самостоятельно знакомиться с материалом и приступать к чтению соответствующих текстов (например, научной статьи, раздела пособия). Практикой подтверждено, что если педагог постоянно поощряет предварительное знакомство с текстом, то постепенно количество учащихся, “забегающих вперед” в освоении содержания учебной программы, увеличивается, и к концу четверти почти все школьники станут приходить в класс с определенной готовностью, установкой на новое.

Навыки целеполагания у учащихся формируются постепенно: вначале ученикам предлагается определить цель части урока – выполнения конкретного задания, затем – поставить цель урока и в конце – осознать ее достижение и сделать выводы. Если такие задания многократно повторяются, то индивидуальные цели учеников постепенно занимают все больше места в системе их образования. Любая образовательная ситуация (технологический этап обучения) выступает поводом для первичного целеполагания ученика, определяющего характер и содержание его дальнейших действий. В результате у детей формируются навыки соотносить свои желания с реальными возможностями, индивидуальными способностями и интересами, у них формируется навык грамотного целеполагания.

Постепенно выстраивается отлаженная система педагогического общения, которая легко работает и без “бдительного ока” учителя. Отпадает его роль “поводыря”, “человека с указкой”, “приказчика и надсмотрщика”.

Самоопределение ученика по отношению к конкретному учебному вопросу или ко всему курсу позволяет ему поставить свои конкретные цели и задачи, на основе которых затем осуществлять индивидуальную образовательную траекторию: участвовать в выборе форм и методов обучения, в определении содержания и темпа занятий. Ученик обозначает интересующие его проблемы, консультируется по этому поводу с учителем, согласовывает индивидуальную программу занятий с общей образовательной программой. Таким образом реализуется личностно-ориентированная технология образования.

Возможны несколько вариантов целеполагания:

1. Определение целей через изучаемое содержание: «изучить явление...», «изучить теорему...» Такой способ не является инструментальным, не ясен результат.
2. Постановка целей через деятельность учащихся: «решение задачи...», «выполнение упражнения...». Минус: акцентирует внимание на внешней стороне деятельности, не обозначены ее следствия-изменения в развитии ученика
3. Постановка целей через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного развития: «формировать умение...», «развивать познавательную самостоятельность...», «формировать отношения...». Плюс: обучение на уровне обобщенных целей. Минус: обучение на уровне целей конкретного урока, темы (необходимо уточнение, указание результатов)
4. Постановка целей через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся и отражающих его развитие: «знать конкретные факты, правила, понятия», «понимать... и интерпретировать...», «уметь выполнять...», «применять правило для...». Наиболее инструментальный способ постановки целей, позволяющий определить эталон усвоения

Алгоритм процесса целеполагания

- Формулирование целей обучения данной дисциплине на основе требований стандарта.
 - Конкретизация целей обучения с учетом особенностей класса, группы, каждого ученика и его личностного смысла в обучении, конкретных условий, средств и способов достижения.
 - Определение целей обучения по разделам, темам, модулям и т.д.
 - Планирование целей конкретного занятия, разложение их на микроцели (задачи каждого этапа)
- При обучении учеников технологии целеполагания необходимо помнить о некоторых правилах:
- Актуализация знаний;
 - Учитель обозначает цели урока, темы; на более высоком уровне тему урока формулируют дети.

- Вопрос обучающимся: Что вы знаете по теме урока? Что хотели бы узнать? Какую цель каждый из вас ставит на урок, по теме?
- На каждом этапе урока подводится вывод: Что это задание дает? Кто уже добился той цели, которую ставил?
- Самостоятельная формулировка цели. Главное в этой работе не давать детям обобщать цели для всех, ставить их лично для себя. Каждая цель должна иметь личностный смысл.
- Рефлексия в конце урока включает в себя анализ работы на уроке и подведение результата – насколько цель, поставленная в начале урока, оказалась выполненной, кому еще нужно работать для ее выполнения.

Приемы развития регулятивных действий

1. Решение проблемного вопроса или формулирование проблемы на основе жизненного опыта учащихся, учителя. Заложенное противоречие между знанием и незнанием способствует активизации мыслительной деятельности учащихся и выход на постановку целей.

2. Использование наглядного образа, объекта и т.п.

Незаконченная схема, таблица или объекты, например: при изучении грамматики предлагается сравнить предложения, написанные в разных временах или предложения разных типов (вопросительные, отрицательные, утвердительные), что вызывает активизацию мыслительной деятельности учащихся, способствует выдвижению гипотез и формулированию целей познания.

3. «Ключевое слово»

Опорное слово из темы служит объектом рассуждения и целеполагания.

4. «Отсроченная догадка». Предлагается интересный эпизод, содержащий интригу и затруднения в объяснение, в ходе фронтальной беседы определяется цель познания.

5. «Удивительное рядом». Предлагается яркий текст, сказка, стихотворение, обеспечивающие формирование мотивации целеполагание в ходе совместной беседы.

6. «Мозговая атака». Используя формулировку темы урока, организовать «мозговую атаку» и выделить цель урока.

7. От актуализации к целеполаганию . Провести актуализацию знаний, определить тему урока (можно тему зашифровать), организовать фронтальную беседу по определению и формулированию цели познания.

8. От частного к общему. От сформированных разрозненных понятий и представлений к синтезу знаний и определению целей.

9. От рефлексии к целеполаганию. Организация рефлексии предполагает определение целей дальнейшей работы субъекта обучения.

10. Скрытая ошибка

На этапе закрепления материала предложить задание со скрытой ошибкой, постановка цели в процессе беседы: что необходимо учитывать и знать, чтобы ошибку исключить

11. Подводящий диалог.

На этапе актуализации учебного материала ведется беседа, направленная на обобщение, конкретизацию, логику рассуждения. Диалог подводится к тому, о чем дети не могут рассказать в силу своей некомпетентности. Тем самым возникает ситуация, для которой необходимы дополнительные исследования. Ставится цель.

12. Ситуация «яркого пятна».

Среди множества однотипных предметов, слов, чисел одно выделено цветом. Через зрительное восприятие внимание концентрируется на выделенном предмете. Далее определяются тема и цели урока.

13. Группировка.

Ряд слов предлагается разделить на группы, обосновывая свои высказывания. Основанием классификации будут внешние признаки, а вопрос «почему имеют такие признаки» будет задачей урока. Например, тему урока «Мягкий знак в именах существительных после шипящих» можно рассматривать на словах ночь, сторож, луч, ключ, мышь.

14. Тема-вопрос.

Тема урока формулируется в виде вопроса. Учащимся необходимо построить план действий, чтобы ответить на поставленный вопрос. Дети выдвигают множество мнений. Чем больше мнений, тем лучше развито умение слушать друг друга и поддерживать идеи других, тем интереснее проходит работа.

Руководить процессом может сам учитель или выбранный ученик. Например, для темы урока «Как изменяются имена прилагательные» выстроен план действий:

1. Повторить, что мы знаем об имени прилагательном
2. Определить, с какими частями речи сочетается
3. Изменить несколько прилагательных с именами существительными
4. Определить закономерности изменений, сделать выводы

Это сформулированы конкретные учебные цели

15. Работа над понятием. Учащимся предлагаю для зрительного восприятия название темы урока и просят объяснить значение каждого слова или отыскать в толковом словаре. Например, тема урока «Спряжение глаголов». Далее, от значения слова определяем цель урока.

16. Удивляй. Хорошо известно, что ничто так не привлекает внимание и не стимулирует работу, как удивительное. Всегда можно найти такой угол зрения, при котором даже обыденное становится удивительным.

17. Фантастическая добавка. Преподаватель дополняет реальную ситуацию фантастикой.

18. Практичность теории. Введение в теорию учитель осуществляет через практическую задачу, полезность решения которой очевидна ученика.

19. «Корзина» идей, понятий, имен. Это прием организации индивидуальной и групповой работы учащихся на начальной стадии урока, когда идет актуализация имеющегося у них опыта и знаний. Он позволяет выяснить, что знают или думают ученики по данной теме. Обмен информации может проводиться по следующей процедуре.

1. Задается прямой вопрос о том, что известно ученикам по той или иной проблеме.
2. Сначала каждый ученик вспоминает и записывает в тетради все, что знает по той или иной проблеме (индивидуальная работа, продолжительностью – 1-2 минуты)
3. Затем происходит обмен информацией в парах или в группах. Ученики делятся друг с другом известным знанием (групповая форма работы).
4. Далее каждая группа по кругу называет какое-то одно сведение или факт, при этом не повторяя ранее сказанного (составляется список идей)
5. Все сведения кратко, в виде тезисов, записываются учителем в «корзинке» идей (без комментариев), даже если они ошибочны. Далее в ходе урока эти разрозненные в сознание ребенка факты или мнения, проблемы или понятия могут быть связаны в логические цепи.
6. Все ошибки исправляются далее, по мере освоения

20. Прием «Составление кластера»

Смысл этого приема в попытке систематизировать имеющиеся знания по той или иной проблеме.

Он связан с приемом «корзина», поскольку систематизации чаще всего подлежит содержание «корзины». Кластер – это графическая организация материала, показывающая смысловые поля того или иного понятия. Слово «кластер» в переводе означает «пучок, созвездие». Составление кластера позволяет учащимся свободно и открыто по поводу какой-либо темы. Ученики записывают в центре листа ключевое понятие, а от него рисуют стрелки-лучи в разные стороны, которые соединяют это слово с другими, от которых в свою очередь, лучи расходятся далее.

Кластер может использоваться на разных стадиях урока. На стадии вызова – для стимулирования мыслительной деятельности. На стадии осмысления – для структурирования учебного материала. На стадии рефлексии – при подведении итогов того, что учащиеся изучили.

21. Прием « пометки на полях»

Он является средством, позволяющим ученику отслеживать свое понимание прочитанного текста.

Учеников знакомят с рядом маркировочных знаков и предлагают по мере чтения ставить их карандашом на полях учебника или специально подготовленного документа по предмету. Пометки могут быть разные, например «+» и «-», Е.А.Певцова предлагает свой вариант: «галочка» отмечается в тексте информация уже известная ученику; «плюс» отмечается новое знание, новая информация; «минус», отмечается то, что идет в разрез с имеющимися у ученика представлениями, о чем он думал иначе; «вопрос» отмечается то, что осталось непонятным ученику и требует дополнительных сведений, вызывает желание узнать подробнее. Данный прием требует от ученика не привычного пассивного чтения, а активного внимательного, он обязывает не просто читать, а вчитываться в текст, отслеживать собственное понимание в процессе чтения текста или восприятия любой иной информации.

23. Прием составления маркировочной таблицы «ЗУХ»

Это одна из возможных форм контроля эффективности чтения с пометками является составление маркировочной таблицы. В ней три колонки: знаю, узнал новое, хочу узнать подробнее. В каждую из

колонок необходимо разнести полученную в ходе чтения текста информацию, при обязательном условии, все записи следует записывать только своими словами, не цитируя учебник или документ.

Привлечение к анализу процесса и результатов обучения. Процедура самооценки, выполняемая учащимся, может состояться только в том случае, если ее предусматривает и педагогически организует педагог.

Процедура самооценки включает в себя:

1. Разработку учителем для каждого конкретного случая четких эталонов оценивания;
2. Создание необходимого психологического настроения обучающихся на анализ собственных результатов;
3. Обеспечение ситуации, когда эталоны оценивания обучающимся известны и дети самостоятельно сопоставляют с ними свои результаты, делая при этом соответствующие выводы об эффективности работы;
4. Составление обучающимися собственной программы деятельности на следующий этап обучения с учетом полученных результатов.

Приемы:

- 1) Сравнение с образцом. Такой образец помогает ученику спланировать последовательность своих действий, способствует формированию самоконтроля.
- 2) Найди верное решение. Для выбора правильного решения ученику необходимо провести анализ предложенных вариантов решения в плане установления соответствия арифметических действий характеру отношений между данными задачи.
- 3) Задание на выбор правильного вопроса к условию способствуют формированию самоконтроля на этапе анализа условий задачи
- 4) Рассуждение, сверка результатов совершаемых в уме действий с представленными на карточке вариантами решения и свой выбор. Выбор соответствующей записи для каждой задачи и оценка их решения активизирует действие самоконтроля, а также способствует развитию гибкости, устойчивости, самостоятельности мыслительной деятельности. Безошибочное выполнение задания может стать основанием для вывода о достаточно развитом самоконтроле, о сформированности актуального контроля на уровне произвольного внимания.
- 5) Выполнение обучающимся контрольных действий по сопоставлению выявленных связей между данными задачами, словами, упражнениями и действиями с этими данными.
- 6) решить задачу, выполнить упражнение по образцу по плану:
Предложенные варианты заданий нацеливают ученика на осознанный контроль своих действий, анализ их содержания, соответствия заданным схемам и образцам.
Одним из эффективных приемов формирования самоконтроля является взаимопроверка, т.е. многие обучающиеся начальной школы более внимательно относятся к проверке работ своих товарищей, чем собственных. Дети, объединяясь в пары, могут обмениваться тетрадями, для того чтобы проверить самостоятельно выполненную каждым из них работу.
- 7) Прием самоконтроля – «разноцветные поправки». Пишется диктант. После говорится, что есть возможность сделать поправки (карандашом синего цвета), причем наличие или отсутствие поправок не будет сказываться на отметке. На следующий день сообщается, что есть возможность еще раз вернуться к работе и улучшить ее (поправки карандашом синего цвета). Сопоставление поправок по ходу работы ручкой и разноцветных карандашей позволяет выявить разные формы самоконтроля, свидетельствует о потребности ученика в улучшении своей работы.
- 8) Самодиагностика с помощью таблицы-матрицы (Е.Д. Божович) Необходимо отметить, что зачастую учащиеся на первых порах ориентируются лишь на одну из возможных причин ошибки, причем ориентируются в неявном виде. Наша задача, чтобы учащиеся научились вначале определять все возможные причины, по которым могут возникнуть ошибки, а впоследствии делать упреждающие шаги для их предупреждения.

План действий по устранению моих ошибок:

1. Задача в которой была совершена ошибка.
2. Причины ошибки.(Как действовал я? Как надо было действовать? Почему я ошибся?)
3. Как избежать ошибки?
4. Решение похожей задачи

4.10 Контроль и оценка в педагогической деятельности

Контроль учебной работы учащихся является важной и необходимой частью обучения и предполагает систематическое наблюдение учителя за ходом учения на всех этапах учебного процесса.

Основными задачами контроля являются:

1. Выявление у школьников уровня знаний, навыков и умений, которые при этом дополнительно закрепляются, уточняются, конкретизируются и систематизируются.
2. Получении информации о характере познавательной деятельности, связанной с уровнем самостоятельности и активности учащихся в учебном процессе.
3. Определение эффективности методов, форм и способов учения.
4. Выявление качества решения задач обучения, связанных с выявлением типичных недостатков и затруднений школьников, а также успехов в обучении.
5. Формирование мотивации учения.

Функции контроля:

1. Функция руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся - связана с диагностикой, организацией, регулированием, коррекцией и прогнозированием процесса обучения.
2. Обучающая функция - отражается в сущности процесса обучения и его результатах.
3. Развивающая функция - определяется умственным потенциалом, психологическими показателями и уровнем обученности школьников.
4. Воспитывающая функция - связана с личностными показателями и уровнем воспитанности школьников.

Требования. К организации контроля за учебной деятельностью учащихся предъявляются следующие дидактические требования:

- направленность на результаты обучения, воспитания и развития школьников;
- систематичность, регулярность проведения контроля на всех этапах процесса обучения, побуждающая детей к активизации познавательной деятельности;
- всесторонность, заключающуюся в том, что контроль должен охватывать все стороны учебной деятельности школьников, обеспечивать осмысленность, системность, прочность и действенность знаний, навыков и умений;
- разнообразие видов и форм контроля;
- объективность контроля, исключая преднамеренные, субъективные и ошибочные оценочные суждения учителя, основанные на недостаточном изучении детей или предвзятом к ним отношении;
- дифференцированный подход, учитывающий особенности и характер познавательной деятельности учащихся;
- индивидуальный характер контроля, предполагающий выдачу индивидуальных заданий учащимся и такую организацию контроля, которая бы учитывала специфические личностные, умственные, психофизические особенности каждого ребенка;
- гласность результатов, мотивированность оценок в суждениях учителя;
- оптимальность проведения контроля.

Виды контроля. Основные виды контроля успеваемости учащихся

На различных этапах учебного процесса применяются разные виды контроля знаний, умений и навыков учащихся:

1. текущий;
2. периодический (тематический);
3. итоговый.

Текущий контроль. Осуществляется через систематическое наблюдение учителя за учебно-познавательной деятельностью учащихся на каждом уроке. Главное его назначение - оперативное получение объективной информации об уровне знаний учеников и качестве учебно-воспитательной работы. На основании текущего контроля учитель корректирует процесс обучения, оценивает степень восприятия учебного материала. Можно сказать, что текущий контроль решает задачи руководства учебным процессом.

Периодический (тематический) контроль. Проводится для оценки хода изучения определенной темы или раздела учебной программы. Периодический контроль выявляет и оценивает знания и умения учащихся не на одном, а на нескольких уроках.

Итоговый контроль. Усвоение знаний и умений учащихся можно (в отличие от периодического контроля) проверять за более длительный период обучения: за четверть, полугодие, год. Цель его установить - систему и структуру знаний учащихся. Разумеется, итоговый контроль учитывает результаты текущего, тематического и периодического видов контроля.

Предварительный контроль. Предполагает получение сведений об исходном уровне знаний учащихся. Проверка проводится в основном с диагностирующей целью **перед** началом обучения, перед обучением новым навыкам с целью оценки уровня подготовки учащихся.

Формы контроля. Формы организации контроля учебной деятельности учащихся соответствуют:

- а) массовым формам обучения (в них выделяют групповую и фронтальную формы контроля)
- б) индивидуальным формам обучения.

Формы контроля:

- фронтальный,
- групповой,
- индивидуальный,
- комбинированный (уплотненный),
- самоконтроль (самопроверка, самооценка).

Выбор форм контроля зависит от цели, содержания, методов, времени, места и условий обучения.

Например, устный опрос позволяет выявить не только знания, но и владение устной речью, может помочь исправить ошибки речи. Письменные работы дают возможность документально определить уровень усвоения материал, но требует больших затрат времени учителя.

Методы контроля знаний и умений учащихся

Методы контроля - это способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности учащихся и педагогической работы учителя. Методы контроля:

1. Устный контроль (индивидуальный и фронтальный): опрос, беседа, чтение текста, пересказ. В старших классах - коллоквиум, собеседование, семинар.
2. Письменный контроль (фронтальный, дифференцированный, индивидуальный): диктант, контрольная работа, письменные упражнения, изложение. В старших классах - сочинение, реферат, выполнение практических, лабораторных, графических заданий, письменный отчет.
3. Практический контроль: практические работы с физическими объектами. В старших классах: лабораторные опыты, эксперимент.
4. Программированный контроль.
5. Тестовый контроль.
6. Систематическое наблюдение за работой учеников в обучении ("поурочный балл").
7. Система итогового (заключительного) контроля: контрольная работа, опрос. В старших классах - зачет, экзамен, отчет, реферат.

Повседневное наблюдение за учебной работой учащихся. Этот метод позволяет учителю составить представление о том, как ведут себя учащиеся на занятиях, как они воспринимают и осмысливают изучаемый материал, какая у них память, в какой мере они проявляют сообразительность и самостоятельность при выработке практических умений и навыков, каковы их учебные склонности, интересы и способности. Не меньшее значение имеет изучение домашних условий жизни и учебной работы школьников, степени их усидчивости и регулярности в овладении знаниями. Если по всем этим вопросам у учителя накапливается достаточное количество наблюдений, это позволяет ему более объективно подходить к проверке и оценке знаний учащихся, а также своевременно принимать необходимые меры для предупреждения неуспеваемости.

Устный опрос – индивидуальный, фронтальный, уплотненный. Этот метод является наиболее распространенным при проверке и оценке знаний. Сущность этого метода заключается в том, что учитель ставит учащимся вопросы по содержанию изученного материала и побуждает их к ответам, выявляя таким образом качество и полноту его усвоения.

При устном опросе учитель расчленяет изучаемый материал на отдельные смысловые единицы (части) и по каждой из них задает учащимся вопросы. Но можно предлагать учащимся воспроизводить ту или иную изученную тему полностью с тем, чтобы они могли показать осмысленность, глубину и прочность усвоенных знаний, а также их внутреннюю логику. По многим предметам устный опрос (беседа) сочетается с выполнением учениками устных и письменных упражнений. Так, при опросе

учащихся по материалу сложносочиненных предложений важно, чтобы они аргументировали свои ответы примерами, записывали эти примеры на доске и делали их синтаксический или грамматический разбор. Устный опрос по математике, физике и химии, как правило, сопровождается решением примеров и задач с целью проверки не только знаний, но и практических умений и навыков.

Будучи эффективным и самым распространенным методом проверки и оценки знаний учащихся, устный опрос имеет, однако, и свои недочеты. С его помощью на уроке можно проверить знания не более 3-4 школьников. Поэтому в школьной практике применяются различные модификации этого метода и, в частности, *фронтальный и уплотненный опрос, а также поурочный балл.*

Фронтальный опрос. Учитель расчленяет изучаемый материал на сравнительно мелкие части с тем, чтобы таким путем проверить знания большего числа учащихся. При фронтальном, его также называют *беглым*, опросе не всегда легко выставлять учащимся оценки, так как ответ на 1-2 мелких вопроса не дает возможности определить ни объема, ни глубины усвоения пройденного материала.

Уплотненный опрос. Учитель вызывает одного ученика для устного ответа, а четырем-пяти школьникам предлагает дать письменные ответы на вопросы, подготовленные заранее на отдельных листках (карточках). Уплотненным этот опрос называется потому, что учитель параллельно просматривает (проверяет) письменные ответы учащихся и выставляет за них оценки в классный журнал, несколько «уплотняя», т.е. экономя время на проверку знаний, умений и навыков.

Письменная проверка знаний. Учитель раздает учащимся заранее подготовленные на отдельных листках бумаги вопросы или задачи и примеры, на которые они в течение 10-12 мин дают письменные ответы. Письменный опрос позволяет на одном уроке оценивать знания всех учащихся. Это важная положительная сторона данного метода.

Поурочный балл. Поурочный балл выставляется за знания, которые отдельные ученики проявляют в течение всего урока. Так, ученик может дополнять, уточнять или углублять ответы своих товарищей, подвергающихся устному опросу. Потом он может приводить примеры и участвовать в ответах на вопросы учителя при изложении нового материала, проявлять сообразительность при закреплении знаний, обнаруживая таким образом хорошее усвоение изучаемой темы. Выставление поурочного балла позволяет поддерживать познавательную активность и произвольное внимание учащихся, а также делать более систематической проверку их знаний.

Контрольные работы. После прохождения отдельных тем или разделов учебной программы учитель проводит в письменной или практической форме проверку и оценку знаний, умений и навыков учащихся. Это весьма эффективный метод проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся, а также их творческих способностей.

Проверка домашних работ учащихся. Для проверки и оценки успеваемости учащихся большое значение имеет проверка выполнения ими домашних заданий. Она позволяет учителю изучать отношение школьников к учебной работе, качество усвоения изучаемого материала, наличие пробелов в знаниях, а также степень самостоятельности при выполнении домашних заданий. Проверка домашних работ в той или иной форме осуществляется на каждом уроке. Кроме того, учитель периодически берет тетради с домашними работами учащихся для специального просмотра и проверки. Что же касается слабоуспевающих школьников, то учитель обязан регулярно проверять все их домашние работы.

Программированный контроль. В системе проверки знаний учащихся применяется программированный контроль, который еще называют альтернативным методом или методом выбора. Учащемуся предлагаются вопросы, на каждый из которых дается три-четыре ответа, но только один из них является правильным. Задача ученика – выбрать правильный ответ. Несколько подобных вопросов и ответов может быть дано в классе одновременно всем учащимся на отдельных листах бумаги или с помощью компьютера, что позволяет в течение нескольких минут проверить их знания. В этом состоит положительная сторона метода программированного контроля. Однако этот метод имеет и свои недочеты. Главным из них является то, что с его помощью можно проверить лишь отдельные стороны усвоения изучаемого материала. Всей же полноты и объема знаний этот метод выявить не позволяет.

Тестирование. Учащимся в письменном виде или с помощью компьютера предлагаются вопросы, по ответам на которые судят о качестве усвоения изучаемого материала. Тест – это стандартизированное испытание, позволяющее количественно выразить оценку тех или иных результатов учебной деятельности учащихся. Тесты могут приобретать следующие формы: выбрать из 4–5 предложенных ответов на вопрос правильный; вставить пропущенные в задании данные; дополнить незаконченное определение того или иного понятия; исправить ошибки в предложенном тексте и т.д.

В заключение следует сказать, что в системе учебной работы должны использоваться все рассмотренные выше методы проверки и оценки знаний с тем, чтобы обеспечить необходимую систематичность и глубину контроля за качеством успеваемости обучающихся.

Оценка результатов обучения. Итоги контроля являются основой оценки успеваемости учащихся. Оценка - один из существенных показателей, определяющих степень усвоения учащимися учебного материала, развития мышления, самостоятельности. Оценка выражена через систему определенных показателей, где учитывается *объем, уровень и качество* овладения знаниями, умениями и навыками. В педагогической литературе указываются такие параметры знаний: прочность, полнота, глубина, действенность, осознанность, конкретность и обобщенность, оперативность, гибкость, систематичность и системность и др.

Овладение объемом ведущих теоретических знаний предшествует формированию у учащихся определенных целенаправленных действий: действия по образцу в стандартных условиях или решение сложных мыслительных задач в новой ситуации. Все это и задает тот или иной уровень усвоения знаний, т.е. характер применения усвоенных знаний, обеспечивающий ту или иную степень мыслительных усилий. Уровни усвоения знаний:

1. Репродуктивный - знания учащихся выступают как осознанно воспринятые зафиксированные в памяти и воспроизводимые во внешней деятельности, аналогичные предмету познания.
2. Реконструктивный - знания учащихся проявляются в готовности и умении применять их в сходных стандартных или вариативных условиях (выполнение заданий на усвоенные правила, решение задач и примеров по образцу, изложение, практические работы).
3. Творческий - учащиеся продуктивно применяют знания и усвоенные способы действий в нетипичных, нестандартных ситуациях (написание сочинения, решение проблем, составление рассказа, сочинение сказки).

Критерии оценки

Оценка в начальных классах школы - это система определенных показателей, куда могут входить: устное комментирование учителя, характеристика (письменная, устная), замечания, советы, указания, поощрение, наказание, отметка и т.д. Таким образом, оценка - это процесс деятельности учителя по оцениванию продукта учения. (Отметки в первом классе противопоказаны.) Важная проблема учета знаний заключается в определении критериев оценок. За какие ответы учащихся ставить высший балл или неудовлетворительную оценку - вопрос сам по себе нелегкий. В школьной практике существуют общепедагогические приемы оценки, отражающие определенный уровень качества знаний и практической подготовленности учащегося, т.е. пятибалльная система оценок. Педагогическая оценка включает в себя отметку (балл), т.е. цифровую или другую символическую форму выражения и фиксации оценивания успеваемости, и оценочное суждение - короткую характеристику (аннотацию) результатов учения, их положительных моментов и недостатков.

Отметка "5" ("отлично") выставляется ученику за полный, правильный и обоснованный ответ в письменной или устной форме. Полным ответом считается теоретически правильный и логически обоснованный ответ, в котором ученик использовал полно и глубоко известные ему фактические знания, выявил способность самостоятельно выполнять операции сравнения и анализа выученных положений, делать выводы и обобщения с четкой их формулировкой, показал умение уверенно использовать усвоенные способы действия в новых ситуациях - типичных, вариативных или нестандартных.

Отметка "4" ("хорошо") - показатель хорошей успеваемости. Ее выставляют за правильный, обоснованный ответ, из которого видно, что ученик понимает теоретический материал (его полноту, глубину, систематичность, системность и др.) и владеет навыками и умениями самостоятельной учебно познавательной деятельности, допуская при этом некоторые несущественные неточности.

Отметка "3" ("посредственно") - показатель удовлетворительной (посредственной) успеваемости. Она свидетельствует о том, что знания имеют разрозненный, фрагментарный характер, что учащийся способен воспроизвести определенную сумму фактических знаний (иногда не осознавая в целом их глубины, системности, обобщенности) и применять усвоенные способы действий в стандартных условиях по образцу.

Отметка "2" ("плохо") выставляется за неправильный ответ, который не отвечает содержанию выученного материала и свидетельствует о непонимании его основных положений.

Отметка "1" ("очень плохо") выставляется ученику, отказавшемуся отвечать.

Такая характеристика системы оценивания носит общедидактический характер. На ее основе разработаны конкретные критерии оценок по каждому учебному предмету (примерные нормы оценок), которые учитывают и отображают содержание и специфику предмета. Эти примерные нормы оценок основных знаний, умений и навыков включены в содержание учебных программ.

Объективной оценке успеваемости иногда мешают те образцы и шаблоны, к которым привыкает сам учитель и требует их соблюдения учащимися. Примечательные примеры на этот счет приводил один московский учитель-словесник. «Оценивая работу ученика, – писал он, – стоит вспомнить, что гимназист за сочинение, написанное для него Тургеневым, получил тройку с минусом. А дочери Салтыкова-Щедрина поставили двойку за сочинение, автором которого был ее отец. Горький писал три сочинения для гимназистов. Они были оценены двойкой, единицей с минусом и, наконец, нулем.

Сложившаяся в нашей школе 5-балльная система оценки успеваемости учащихся иногда подвергается критике. Вносятся предложения о замене ее 10-балльной или даже 20-балльной, как это практикуется в ряде зарубежных стран, чтобы якобы более точно определять уровень знаний школьников. Но в некоторых странах, например в Китае, используется 100-балльная система оценок. В Чехии при 5-балльной системе оценок высшим баллом является не «пятерка», а «единица». Нужно ли нам в этом деле копировать зарубежный опыт или же лучше сохранять свои традиции? Вопрос не праздный.

Оценку успеваемости нельзя отрывать от качества обучения и стимулирования познавательной активности учащихся. Не отрицая большой важности объективного и более точного оценивания степени усвоения изучаемого материала учащимися, нельзя превращать выставляемые им оценки в средство понуждения их к учебной работе, как это иной раз бывает. Главное состоит в том, чтобы эти оценки выступали как мера педагогического поощрения и эмоционального одухотворения их интеллектуально-познавательной деятельности.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.

Педагогическая оценка отражает не только объем, уровень и качество усвоения знаний. Ее функции более сложны и многообразны. Психологический смысл и социальная сущность отметок выражается с первых дней пребывания ребенка в школе. В начале дети не осознают роль отметки в социальной жизни класса и дома. Но со временем начинают понимать зависимость своего положения от результатов учебного труда, от отметок, от возрастания роли учебной деятельности в своей жизни. Чем глубже осознает ребенок возможность учения, тем большее влияние оказывают на него успехи и неудачи, т.к. в классе и дома создается общественное мнение о нем.

Для школьника характер социальных отношений имеет жизненный смысл. В классе и дома от ученика требуют хороших отметок, а взамен гарантируют улучшение отношений и обогащение жизни. Тем самым отметка, по выражению В.А.Сухомлинского, превращается в идола. И ребенок старается учиться не для личной радости, а для отметки. В результате этого отметка постепенно становится регулятором социальных отношений в жизни школьника, регулятором его учебной деятельности.

В 1-2 классах дети отметку связывают со своим прилежанием, а не результатом учебной деятельности, и они не "гонятся" за отметками. Но с 3 класса появляется тенденция учиться ради отметки, которые нужны для упрочения своего положения в классе, а лишь потом - как показатель знаний. В этих условиях отметки выполняют функции принуждения, поощрения. Учителю надо помнить всегда: его оценка является для школьника регулятором личной и социальной жизни!

Существуют страхи оценок. При малейшем волнении у двоечников появляются провалы в памяти. Однажды полученная двойка может подорвать веру в себя, убить собственное "я". Ребенок хочет хорошей оценки однако страшно боится плохой. После каждой очередной неудачи возрастает вероятность следующей. Страх ведет к тому, что он начинает пропускать занятия. Искажается

восприятие личности учителя, обычные требования воспринимаются как "давление". Возникает внутренний конфликт, обиды, нежелание учиться. Так появляется "хронический двоечник". Учитель всегда должен помнить о том, что, выставив отметку, он должен обосновать ее, показать ее правильность и объективность. Отметка отражает уровень знаний, умений и навыков, а не забытую дома тетрадь или тапочки, не опоздание или шалость на уроке. Это задевает личность ребенка, а постоянные "двойки" приводят к тому, что школьник привыкает к "двойкам", отметки для него теряют силу.

По убеждению В.А.Сухомлинского, жизненный путь от детства к отрочеству должен быть путем радости и бодрости. Ни в коем случае нельзя держать ребенка в состоянии страха перед отметкой, учителем, классом и родителями. Под влиянием страха он в течение нескольких лет не может нормально развиваться. Так отметка становится для него или радостью, или горем.

Для дифференцированного и индивидуального подхода к ученикам начальных классов эффективны следующие условия и приемы контроля и оценивания: при опросе не торопиться с ответом, создавать атмосферу доброжелательности, применять приемы, облегчающие воспроизведение выученного материала, например, во время опроса разрешать пользоваться планом ответа, составленным дома, или опорными схемами. Так, учительница начальных классов С.Н.Лысенкова считает, что если ученик, отвечая на вопросы учителя, использует (читает) схему, то это снимает скованность, страх, и он не боится высказать свои мысли по заданному вопросу. В.А.Сухомлинский подчеркивал, что индивидуализация проверки и оценивания знаний учащихся призвана дать каждому ученику возможность познать радость труда, радость успеха в учебе. Эта мысль должна удерживать учителя от выставления плохих оценок; следует оценивать только положительный результат умственной деятельности учеников. Основной оценкой деятельности учителя В.А.Сухомлинский считал успех, достигнутый в учении. "Есть успех - есть и желание учиться", - вот формула любого обучения.

Ш.А.Амонашвили создал такую организацию обучения, при которой необходимость в оценке отпала. Содержательная оценка предлагает: 1) во всех случаях доброжелательное отношение к ученику как к личности; 2) положительное отношение к усилиям ученика, направленным на решение задачи (даже если они не дали положительного результата); 3) конкретный анализ трудностей, вставших перед учеником, и допущенных им ошибок; 4) конкретные указания на то, как можно улучшить достигнутый результат. Общий смысл оценочного высказывания должен быть примерно таким: "Ты действовал очень хорошо, но пока еще у тебя не все получилось правильно. В следующий раз ты сможешь выполнить задание еще лучше, чем выполнил сейчас". Далее непременно следует указать на то, как именно можно добиться ликвидации ошибок. Оценка должна звучать так даже тогда, когда результат работы ребенка отрицателен. Таким образом, обучение в начальных классах, совершенствуясь на содержательно-оценочной основе, несет ребенку никаких баллов за успехи или неудачи.

Педагогическая оценка в начальной школе формирует мотивы учения, является важным инструментом влияния на личность. Она применяется как средство воспитания учащихся, формирования у них самостоятельности, организованности, добросовестности, дисциплинированности, чувства ответственности перед учителем и классным коллективом.

4.11 Психология педагогической оценки

Понятие «педагогическая оценка» по своему объему и содержанию гораздо шире просто «оценки» или «отметки», поэтому на практике нельзя ограничиваться только двумя последними способами стимулирования. Педагогическая оценка бывает нескольких видов, которые можно разделить на классы: предметные и персональные, материальные и моральные, результативные и процессуальные, количественные и качественные. **Предметные** оценки касаются того, что делает или что уже сделал ребенок, но не его личности. В данном случае педагогической оценке подлежат содержание, предмет, процесс и результаты деятельности, но не сам субъект. **Персональные** педагогические оценки, напротив, относятся к субъекту деятельности, а не к ее атрибутам, отмечают индивидуальные качества человека, проявляющиеся в деятельности, его старание, умения, прилежание и т. п. В случае предметных оценок ребенок стимулируется к совершенствованию учения и к личностному росту через оценку того, что он делает, а в случае субъективных — через оценивание того, как он это делает и какие свойства при этом проявляет.

Материальные педагогические оценки включают разные способы материального стимулирования детей за успехи в учебной и воспитательной работе. В качестве материальных стимулов могут выступать деньги, привлекательные для ребенка вещи и многое другое, что служит или может выступать в качестве средства удовлетворения материальных потребностей детей. **Моральная** педагогическая оценка содержит в себе похвалу или порицание, характеризующие действия ребенка с точки зрения их соответствия принятым нормам морали. **Результативные** педагогические оценки относятся к конечному результату деятельности, акцентируют внимание в основном на нем, не принимая в расчет или пренебрегая другими атрибутами деятельности. В этом случае оценивается то, что получилось в конечном счете, а не то, каким образом это было достигнуто. **Процессуальные** педагогические оценки, напротив, относятся к процессу, а не к конечному результату деятельности. Здесь обращается внимание на то, как был достигнут полученный итог, что лежало в основе побуждения, направленного на достижение соответствующего результата. **Количественные** педагогические оценки соотносятся с объемом выполненной работы, например с числом решенных задач, сделанных упражнений и т. п. **Качественные** педагогические оценки касаются качества выполненной работы, точности, аккуратности, тщательности и других аналогичных показателей ее совершенства.

Наряду с видами педагогических оценок выделяются способы стимулирования учебных и воспитательных успехов детей. Главные из них — это внимание, одобрение, выражение признания, оценка, поддержка, награда, повышение социальной роли, престижа и статуса человека. Рассмотрим каждый из перечисленных способов стимулирования в отдельности.

Доброжелательное **внимание** к человеку всегда считалось одной из действенных форм его поощрения. Человеку приятно, когда он вызывает к себе повышенный интерес со стороны окружающих людей, особенно значимых для него, когда он пользуется вниманием. Такое внимание означает, что его ценят, выделяют среди окружающих людей. И, напротив, когда на человека не обращают внимание, когда его как бы не замечают, то это вызывает у него неприятное чувство. Педагог, обращающий особое, доброжелательное внимание на ученика, проявляющий к нему искренний, неподдельный интерес, тем самым как бы поощряет его, привлекая к нему внимание и окружающих людей. Дети в свою очередь ценят внимание к себе со стороны взрослых, особенно учителей или воспитателей, стараются добиться его, прибегая к разного рода приемам, чтобы во что бы то ни стало стать объектом повышенного внимания. Иногда с этой целью дети преднамеренно делают что-то необычное, совершают определенные поступки и даже проступки исключительно ради того, чтобы привлечь к себе внимание. Оно представляет собой простейший и доступный способ педагогического стимулирования, который часто сочетается с другими, рассматриваемыми ниже. Нередко внимание сопровождается одобрением, что в свою очередь усиливает его стимулирующую роль.

Одобрение выступает как позитивная оценка того, что сделал или намеревается сделать ребенок. Когда говорят об одобрении, то имеют в виду вербальную или же невербальную позитивную оценку действий и поступков человека. Вербальная оценка включает словесные высказывания, содержащие соответствующие оценочные суждения, а невербальная — жесты, мимику и пантомимику, выполняющие аналогичную оценочную роль. Часто вербальные и невербальные способы выражения одобрения сочетаются друг с другом.

Признание представляет собой выделение тех или иных достоинств у оцениваемого лица и их высокую оценку. В отличие от внимания, которое не связано с осознанием того, чем конкретно оно

вызвано, или одобрения, в котором также особо не подчеркивается предмет оценки, признание определяет его и дает понять оцениваемому лицу, за что конкретно его ценят. Признание вместе с тем выступает как выделение и оценка тех достоинств, по которым оцениваемое лицо отличается от других, в том числе и того, кто его характеризует.

Поддержка как способ стимулирования проявляется в том, что учитель одобряет конкретные действия ученика, стимулирует его на повторение или успешное завершение этих действий. Поддержка может быть предложена в форме сочувствия, морально подкрепляющего ребенка, или содействия, т.е. выполнения взрослым таких практических действий, которые способствуют активизации деятельности ребенка. Чаще всего поддержка как средство стимулирования проявляется тогда, когда ребенок нуждается в помощи со стороны.

Награда понимается и воспринимается как способ материальной поддержки или оценки действий ребенка. Награда становится стимулом деятельности тогда, когда она заслужена и соответствует как прилагаемым усилиям, так и реальному результату. Если в характере награды не учитывается то или другое, то ее стимулирующая роль снижается.

Следующие способы поощрения – **усиление социальной роли, престижа и статуса** – являются социально-психологическими средствами стимулирования действий учащихся и воспитанников. Они связаны с повышением авторитета ребенка в глазах окружающих его значимых людей. Роли, которые в жизни исполняют дети, обладают различной ценностью и привлекательностью для них. Например, роль лидера обычно высоко ценится среди детей, а роль изгоя, которого никто не любит, не уважает и над которым все смеются, является одной из наименее привлекательных. Отведение ребенку более значимой роли среди сверстников и взрослых является действенным средством стимулирования, особенно в том возрасте, когда дети претендуют на взрослость, независимость и самостоятельность (например в подростковом возрасте).

Под престижем понимается степень уважения, признания, которым пользуется ребенок среди значимых для него людей. С помощью ряда психолого-педагогических приемов можно искусственно повышать или понижать престиж ребенка и тем самым поощрять или наказывать его. Статусом называется действительное положение ребенка в системе межличностных отношений (*социометрический статус*, например).

Все остальные способы стимулирования представляют собой оценки, даваемые поведению, поступкам, намерениям, действиям манере поведения, результатам деятельности детей. Традиционные школьные отметки выступают как один из этих способов, причем далеко не достаточный для того, чтобы обеспечить разностороннюю и полноценную мотивацию учения и воспитания детей. И, как мы уже говорили вначале, понятие «педагогическая оценка» по своему объему и содержанию гораздо шире просто «отметки».

Оценка включает квалификацию степени развитости определенного свойства у оцениваемого лица, а также количественную и качественную оценку его действий или результатов деятельности. Такими являются, например, школьные отметки. Они характеризуют в баллах абсолютные и относительные успехи ученика: абсолютные в том смысле, что сама по себе отметка свидетельствует о качестве знания или поведения школьника, а относительные потому, что, пользуясь отметками, можно сравнивать их у разных детей.

Отметка является педагогическим стимулом, сочетающим в себе свойства поощрения и наказания. Надо иметь в виду, что крайние значения отметок не всегда обладают той стимулирующей силой, которую имеют средние по величине оценки. Например, лучшим стимулом к достижению успехов часто становится оценка 4, а не 5, 3, а не 2 или 1. Поэтому, получив пятерку, ребенок частично может утратить смысл дальнейшего совершенствования своей учебы, так как выше пятерки в наших условиях, при пятибалльной оценочной системе, все равно не получишь. Если же ученик получил оценку 4, то у него еще есть шанс и возможность добиться большего, в данном случае отличной оценки. Слишком низкая оценка, например единица, может уничтожить стремление к улучшению своих результатов. Здесь достаточно многое будет зависеть и от тех отметок, которые ученик получал ранее. Отличника «четверка» заставит подзадуматься и собраться не хуже «тройки».

Эффективность педагогической оценки. Под эффективностью педагогической оценки понимается ее стимулирующая роль в обучении и воспитании детей. Педагогически эффективной считается такая оценка, которая создает у ребенка стремление к самосовершенствованию, к приобретению знаний, умений и навыков, к выработке у себя ценных положительных качеств личности,

социально полезных форм культурного поведения. Мотивация к интеллектуальному и личностно-поведенческому развитию у ребенка может быть внешней и внутренней. Под внешней мотивацией к учебно-воспитательной деятельности понимаются стимулы, побуждающие, направляющие и поддерживающие ее активность внешне, т. е. такие стимулы, которые исходят из окружающей ребенка среды и вынуждают его вести себя определенным образом. Если действие такого рода стимулов прекращается, то активность учения и общения детей, преследующая учебно-воспитательные цели, резко снижается или вообще сходит на нет. Внутренние стимулы в отличие от внешних сами по себе способны породить, направлять и поддерживать такого рода активность. Для того чтобы отличить такие стимулы от внешних побудителей поведения, их называют мотивами, полагая, что мотив — это собственный, независимый от случайных внешних обстоятельств, внутренний источник активности, наличия которого достаточно, чтобы всегда и везде человек вел себя определенным образом.

Внутренняя мотивация учебно-воспитательной деятельности считается более сильной, чем *внешняя ее стимуляция*, поэтому под более эффективной педагогической оценкой обычно понимают такую, которая создает и поддерживает у ребенка внутреннюю мотивацию учения и воспитания. Наилучшей, однако, является такая психолого-педагогическая ситуация, которая, порождая внутреннюю мотивацию, одновременно поддерживает ее соответствующей внешней стимуляцией, т. е. когда стремление ребенка к психологическому самосовершенствованию подкрепляется созданием благоприятных для этого внешних условий.

Представления об эффективности педагогической оценки имеют индивидуальный и социально-специфический характер. *Индивидуальный* характер представлений и действия педагогической оценки проявляется в том, что ее эффективность зависит от индивидуальных особенностей ребенка, от его актуальных потребностей. Действенной будет та педагогическая оценка, которая соотносится с тем, что более всего интересует ребенка. Если, например, этот интерес состоит в получении одобрения со стороны конкретного лица, то на него в первую очередь и должна ориентироваться педагогическая оценка. Для того чтобы на практике определить индивидуальный характер оценки, необходимо хорошо знать систему интересов и потребностей ребенка, их ситуативную иерархию, динамику изменения со временем. Необходимо как можно точнее приспособлять систему стимулов к интересам и потребностям ребенка.

Следует помнить, что персональная значимость педагогической оценки со временем может меняться. Это происходит по крайней мере по двум причинам. Прежде всего потому, что от ситуации к ситуации изменяется иерархия человеческих потребностей по мере их удовлетворения. Кроме того, с возрастом происходят существенные личностные изменения детей, и те оценки, которые раньше были значимыми для них, теряют свою стимулирующую роль, а вместо них на первое место выходят другие, которые более соответствуют возрастным интересам ребенка. Наконец, существуют индивидуальные различия между детьми, в силу которых то, что является стимулом для одного ребенка, может не быть им для другого.

Сказанное позволяет сформулировать следующие способы повышения персональной значимости педагогической оценки:

1. Систематическое изучение и учет индивидуальных интересов и потребностей ребенка.
2. Актуализация тех потребностей и интересов, которые соответствуют имеющимся в распоряжении педагога стимулам.
3. Варьирование характера педагогических оценок с целью избегания привыкания к ним ребенка.
4. Применение педагогических оценок, которые дают ребенку значимые для него люди — те, кого он уважает и кому доверяет, в чьих руках находятся средства, способные удовлетворить наиболее важные интересы ребенка.

Особое внимание необходимо уделять повышению роли социально-психологических стимулов, так как в определенные периоды детства они могут иметь решающее значение в мотивации учебной и воспитательной деятельности. В первую очередь это касается влияния референтных групп на усвоение знаний, умений, навыков, на формирование ребенка как личности. Один из путей усиления интереса к учебным занятиям и к личностному самосовершенствованию школьников — воздействие на них через референтные группы. Часто интересы членов референтной группы становятся собственными потребностями детей; изменяются интересы референтной группы — вслед за ними меняются и потребности индивида.

Значимость социально-психологических стимулов как факторов повышения мотивации учебной деятельности можно усилить через раскрытие ребенку жизненного смысла формируемых у него качеств

личности, знаний и умений, а также через развитие у него потребности в достижении успехов, высокого уровня притязаний и низкой тревожности. Данные качества личности сами по себе могут побуждать ребенка к тому, чтобы всегда быть первым среди равных, а для этого необходимо иметь глубокие и прочные знания, развитые умения и навыки, настойчивость и силу воли, иначе трудно будет выдержать конкуренцию.

Слишком частое использование одних и тех же положительных или отрицательных стимулов ведет к постепенной утрате их мотивирующей роли (явление «угасания реакции»). Например, чрезмерно частые поощрения детей в форме высоких оценок со временем перестают действовать на них столь же сильно, как они действовали вначале. С другой стороны, постоянное получение низких оценок в конечном счете начинает восприниматься человеком с гораздо меньшими эмоциональными переживаниями, чем это было вначале, и утрачивает свое мотивирующее воздействие. Возникает необходимость время от времени менять характер положительных и отрицательных стимулов, варьировать их для сохранения и поддержания правильной реакции на них.

Действие различных стимулов на поведение человека ситуационно и личностно опосредствовано. Говоря о ситуационной опосредствованности, мы имеем в виду то, что восприятие и оценка человеком тех или иных стимулов как значимых (важных) обусловлены тем, в какой ситуации это происходит. Один и тот же стимул, например высокая или низкая оценка, может по-разному влиять на стремление к успехам тогда, когда он значим для человека или не значим. Если от получения высокой оценки зависят какие-либо другие важные события в жизни человека, то такая оценка может стать сильным стимулом к достижению успеха. Если от нее мало что зависит в жизни и деятельности ребенка, то вряд ли оценка явится существенным стимулом к деятельности.

Одна и та же оценка может восприниматься по-разному в условиях, когда ей предшествовали неудача или успех или когда она повторяет ранее уже много раз полученную оценку. Повторяющиеся от ситуации к ситуации оценки содержат в себе слабые побуждения к деятельности. Успех, следующий после неудачи, а также неудача, наступающая вслед за успехом, заставляют индивида что-то менять в своем поведении.

Под личностной опосредствованностью воздействия стимулов понимают зависимость этого воздействия от индивидуальных особенностей людей, от их состояния в данный момент времени. Стимулы, касающиеся удовлетворения наиболее важных для человека актуальных потребностей, будут, естественно, сильнее воздействовать на него, чем те, которые относительно индифферентны. В эмоционально-возбужденном состоянии значимость стимулов может восприниматься человеком иначе, чем в спокойном.

Педагогические оценки, рассматриваемые как поощрения или наказания, должны быть уравновешенными. С одной стороны, они должны содержать в себе систему стимулов, активизирующих развитие положительных свойств и особенностей у ребенка, с другой стороны, включать совокупность не менее действенных стимулов, препятствующих возникновению отрицательных качеств личности и неправильных форм поведения у тех же самых детей. В зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, его возраста, ситуации и ряда других факторов соотношение и характер педагогических оценок, используемых в качестве поощрений и наказаний, должны меняться.

Типы и способы оценивания успехов и неудач ребенка в учении и воспитании следует систематически варьировать для того, чтобы не возникало явление привыкания и угасания реакции на действие данных стимулов. Таким стимулам желательно придавать дополнительную валентность, а в тех ситуациях, в которых они действуют, обеспечивать достаточно высокую вероятность успеха.

Возрастные особенности и педагогическая оценка. Педагогическая оценка, ее выбор и эффективность зависят от возраста ребенка. Индивидуальные особенности детей определяют их восприимчивость к различным стимулам, а также мотивацию учебно-познавательной и личностно-развивающей деятельности. Достигнутый ребенком уровень интеллектуального развития влияет на его познавательные интересы, а личностное развитие влияет на стремление иметь у себя определенные персональные качества.

Основные тенденции возрастного изменения значимости педагогической оценки заключаются в следующем. С возрастом, во-первых, растет понимание необходимости приобретения новых знаний, умений и навыков. Во-вторых, в детстве из года в год увеличивается значимость обладания определенными качествами личности. В-третьих, по мере взросления, особенно в школьные годы, возрастает роль социально-психологических стимулов. Наконец, в-четвертых, намечается тенденция

постепенного перехода от ориентации на внешние к учету внутренних стимулов. Рассмотрим оптимальные условия и способы педагогического оценивания детей разного возраста.

В младенческом и раннем возрасте вплоть до того времени, когда ребенок усвоит вербальную речь, начинает ее понимать и пользоваться ею, наиболее действенной формой педагогической оценки является *эмоционально-экспрессивная*, передаваемая через жесты, мимику, тон речи. С помощью реакций, вызывающих у ребенка положительные эмоции, взрослый дает ему понять, что та или иная форма поведения им одобряется. Посредством реакций, порождающих у ребенка отрицательные эмоции, взрослый информирует его о том, что предпринимаемые ребенком действия им не одобряются. Начиная примерно с полуторагодовалого возраста, когда ребенок понимает речь и, в частности, смысл таких оценочных слов, как «хорошо», «плохо», «можно», «нельзя», а также смысл ряда производных от них определений, становится возможным вводить прямые оценки действий. Здесь эмоционально-экспрессивные реакции взрослого на поведение ребенка дополняются и уточняются *словесными оценками*. В результате ребенок получает возможность более точно дифференцировать оценки, соотносить их с конкретными действиями и формами поведения. Появляется возможность через педагогические оценки вырабатывать более сложные формы поведения, подкрепляя одни и устраняя другие.

Стимулирование деятельности и общения детей в младшем и старшем дошкольном возрасте может быть дополнено стимулами, связанные со стремлением выиграть соревнование с другими детьми, получить публичное одобрение, привлечь к себе внимание. Вместе с тем не следует забывать об эмоциональных и оценочных стимулах, которые использовались при работе с детьми раннего возраста. В эти годы они сохраняют свое положительное значение и даже превосходят по действенности социально-психологические оценки.

В старшем дошкольном возрасте к тем способам стимулирования, которые применялись на предыдущих возрастных этапах, добавляются педагогические оценки, связанные с *соблюдением правил поведения*, а также с *демонстрацией знаний, умений и навыков*. Благоприятные возможности для этого открывает появление в старшем дошкольном возрасте сюжетно-ролевых игр с правилами наряду с элементарными формами сознательного обучения. Реагирование детей на похвалы подобного рода является одним из психологических признаков их готовности к обучению в школе. Однако в этом возрасте различные виды педагогического стимулирования детей еще равноценны. Дети-дошкольники одинаковым образом реагируют и на эмоционально-экспрессивные выражения одобрения или неодобрения со стороны взрослых, и на их оценки, предлагаемые в категориях «хорошо» и «плохо», и на социально-психологические стимулы, и на поощрения, относящиеся к демонстрируемым ими знаниям, умениям и навыкам. *Сознательные предпочтения одних видов педагогических стимулов перед другими еще не наблюдаются.*

Иначе обстоит дело в младшем школьном возрасте. Здесь на первый план выходят и приобретают в глазах детей особенную ценность стимулы, связанные с имеющимися у них знаниями, умениями и навыками, с соблюдением дисциплинарных требований, а также социально-психологические стимулы. Доминирование этих форм оценочной мотивации является одним из свидетельств личностной возрастной зрелости ребенка. Характерной чертой данного возраста в стимулировании обучения и воспитания детей становится то, что *наиболее эффективными являются педагогические оценки, даваемые не всеми, а значимыми взрослыми людьми, учителями и родителями.*

В подростковом возрасте ситуация меняется. Прежние способы стимулирования, появившиеся в более ранние годы, сохраняют свою роль, за исключением того, что социально-психологические оценки занимают одно из первых мест в иерархии педагогических стимулов. Но главное, что происходит в этом возрасте, состоит в том, что *дети начинают больше реагировать на оценки, даваемые их сверстниками и друзьями*, чем на оценки, получаемые от родителей и учителей.

В старшем школьном возрасте значимость педагогических оценок, предлагаемых взрослыми людьми, вновь возрастает, и наряду с этим меняется и иерархия. Более существенными становятся оценки личностного плана, чем оценки, касающиеся знаний, умений и навыков, а также внешних форм поведения. Педагогические оценки, получаемые от взрослых людей, в данном возрасте, как правило, преломляются через самооценку, и собственное восприятие себя становится более существенным, чем оценки, получаемые со стороны. Это является признаком перехода на высший уровень личностной зрелости, соответствующий постконвенциональной морали по Л. Колбергу и *самоактуализации личности*.

ГЛАВА 5. ОСНОВЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

5.1 Нарушения в развитии человека (ребенка). Понятие нормы и отклонения.

Специальная педагогика (называемая в нашей стране также дефектологией, коррекционной педагогией) является составной частью педагогики, одной из ее ветвей. Специальная педагогика — это теория и практика специального (особого) образования лиц с отклонениями в физическом и психическом развитии, для которых образование в обычных педагогических условиях, определяемых существующей культурой, при помощи общепедагогических методов и средств, затруднительно или невозможно.

Название «специальная педагогика» используется как общепонятный международный педагогический термин. В отличие от европейских стран в США понятие *special education* охватывает проблемы образования всех детей, отличающихся от общепринятой нормы, в том числе и одаренных. Однако большинство специалистов (в том числе специалисты Западной Европы) понимает под специальной педагогией, специальным образованием только сферу образования лиц, отягощенных тем или иным нарушением, недостатком психофизического развития. Действительно, педагогика одаренных детей — это достаточно узкая сфера педагогики, рассчитанная на педагогическую помощь определенной категории детей лишь в ограниченный период. В дальнейшем проблема одаренного ребенка перерастает в проблему формирования личности профессионала, мастера, ученого и т. п. Специальная педагогика охватывает весь жизненный цикл человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности, у которого спектр образовательных проблем неизмеримо шире, чем у одаренного человека.

Понятие нормы. Вопрос не так прост, как может показаться и в настоящее время имеется несколько подходов к нему.

Статистическая норма определяется как уровень психосоциального развития человека, который соответствует средним показателям, полученным при обследовании большого числа людей. Обычно берутся группы людей того же возрастного диапазона, пола, культуры и для каждой из них производится выявление данных норм.

В основе концепции **функциональной нормы** лежит представление о неповторимости пути развития каждого человека. Любое отклонение следует рассматривать только в сопоставлении с индивидуальной направленностью развития этого человека. С этих позиций нормой является все то, что не мешает человеку успешно действовать в окружающем ЕГО мире. Но в такой ситуации достаточно трудно организовать фронтальное обучение детей по определенным стандартам, а именно это и является основой нашего образования. Да и определить индивидуальную тенденцию, "сбалансированное взаимоотношение, гармоничный баланс между личностью и социумом" - в связи с отсутствием практических критериев такого баланса - тоже представляется сомнительным.

СПН («социально-психологический норматив»). СПН можно определить как "систему требований, которые общество предъявляет к психическому и личностному развитию каждого из его членов. Требования, составляющие содержание СПН... являются идеальной моделью требований социальной общности к личности... закреплены в виде правил, норм, предписаний... Они присутствуют в образовательных программах, в профессиональных и квалификационных характеристиках, общественном мнении учителей, воспитателей, родителей. Такие нормативы историчны, они меняются вместе с развитием общества".

Можно говорить и об **идеальной норме** - оптимальном развитии личности, реализуемом в оптимальных для нее социокультурных условиях. Идеальная норма служит исключительно целям теоретического описания развития. Она позволяет определить ту позицию, от которой будет "отсчитываться" индивидуальный вариант нормативного развития (условно-нормативное развитие).

Отсюда понятие "отклоняющееся развитие" можно сформулировать следующим образом: **Отклонение формирования всей структуры психического развития или ее отдельных составляющих (психических функций, функциональных систем) за пределы социально-психологического норматива, определяемого для конкретной образовательной, социокультурной, этнической ситуации** (вне зависимости от знака этого изменения (опережение или запаздывание)).

В правовом поле и в сфере социальной защиты России общепринятым является термин **инвалид**. В последнее время в отечественных правовых документах встречается термин **лицо с ограниченными возможностями здоровья**. Здоровье — это процесс сохранения и развития психических, биологических, физиологических функций человека, его оптимальной трудоспособности и социальной активности при максимальном сохранении продолжительности активной жизнедеятельности». В этом контексте понятия «человек с ограниченными возможностями здоровья», «человек с ограниченными возможностями и жизнедеятельности» достаточно корректны при их использовании в правовой, социологической и, возможно, в образовательной среде. Предлагаемая медицинским контекстом терминология также часто используется специальной педагогикой за неимением своей собственной: аномальные (дети, лица и др.), дети (лица) с патологией развития, с дефектом развития, с отклонениями в развитии и т. п.

Более продуктивным нежели медицинские термины представляется термин, предложенный еще в конце 70-х гг. английскими специалистами: «**дети (лица) с особыми образовательными потребностями**».

Современная специальная педагогика исходит из того, что о недостатке, отклонении в развитии можно говорить там и тогда, где и когда возникает несоответствие возможностей данного человека (в том числе и ребенка) общепринятым социальным ожиданиям, школьно-образовательным нормативам успешности, установленным в обществе нормам поведения и общения, т. е. когда налицо ограничение социальных возможностей. Поэтому специальная педагогика пользуется такими терминами, как **лица с ограниченными возможностями (жизнедеятельности)**; применительно к обучающимся — **лица с особыми образовательными потребностями**, так как ограничение возможностей участия человека с отклонениями в развитии в традиционном образовательном процессе вызывает у него особые потребности в специализированной педагогической помощи, позволяющей преодолеть эти ограничения, затруднения. В этом контексте недостаток, ограничение возможностей выступают как переменная величина трудности педагогического воздействия, а не как неотъемлемая личностная характеристика такого человека.

Основные понятия специальной педагогики.

Аномальное развитие - нарушение общего хода развития человека в результате каких-либо физических или психических дефектов. Термин «аномальный» имеет в своей основе греческое слово «*anomalos*», что в переводе на русский язык означает «неправильный».

Аномальными считаются дети, у которых в результате психического или физиологического отклонения произошло нарушение общего развития.

Закономерности, общие для всех типов аномального развития:

- снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации;
- трудность словесного опосредствования;
- замедление процесса формирования понятий.

Существуют также специфические закономерности, характерные для всех нарушений физического или сенсорного развития. Пример: при умственной отсталости, общем недоразвитии и задержке психического развития наблюдается ретардация — незавершенность формирования психических функций данного периода. Наблюдаются закономерности, характерные только для конкретного вида нарушения. Пример: при нарушениях слуха у детей компоненты психики развиваются в иных пропорциях, чем у слышащих сверстников.

Типология аномального развития. К основным категориям аномальных детей относятся дети:

- 1) с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
- 2) с нарушением зрения (слепые, слабовидящие);
- 3) с тяжелыми нарушениями речевого развития;
- 4) с нарушением интеллектуального развития (дети с задержкой психического развития, умственно отсталые дети);
- 5) с комплексными нарушениями психофизиологического развития (слепоглухонемые, слепые умственно отсталые, глухие умственно отсталые и др.);
- 6) с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Кроме перечисленных групп, существуют и другие группы детей с отклонениями в развитии:

- 1) дети с психопатоподобными формами поведения;
- 2) дети с трудностями в адаптации к школе, страдающие так называемыми школьными невротами;
- 3) одаренные дети, требующие отдельного внимания со стороны педагогов и психологов.

В педагогике в соответствии с исторически сложившейся системой образовательных учреждений для детей с отклонениями в развитии, а также в соответствии с системой предметных областей специальной педагогики в основу классификации по традиции положен характер нарушения, недостатка.

Соответственно различают следующие категории лиц с ограниченными возможностями: глухие; слабослышащие; позднооглохшие; незрячие; слабовидящие; лица с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата; лица с нарушениями эмоционально-волевой сферы; лица с нарушением интеллекта; дети с задержкой психического развития (труднообучаемые); лица с тяжелыми нарушениями речи; лица со сложными недостатками развития.

По своему составу группа аномальных детей сложная и разнохарактерная. Различные нарушения развития по-разному сказываются на формировании социальных связей детей, на их познавательных возможностях и трудовой деятельности. В зависимости от характера и времени нарушения одни дефекты могут полностью преодолеваться в процессе развития ребенка, другие только компенсироваться, а третьи лишь корригироваться. Характер и уровень сложности того или иного дефекта в процессе нормального развития индивидуума определяют соответствующие формы педагогической работы с ним. Нарушения в психическом или физическом развитии ребенка оказывают влияние на весь ход развития познавательной деятельности.

Понятие дефекта. В основе понятия «дефект» лежит латинское слово «defectus» - «недостаток». Каждый дефект имеет свою структуру. Понятие «структура дефекта» было введено известным отечественным психологом Д. С. Выготским. Любое отклонение, например, нарушение слуха, зрения, речи влечет за собой вторичные отклонения, а при отсутствии соответствующей коррекционной работы еще и третичные отклонения. Преодоление первичных дефектов возможно при условии грамотного медицинского воздействия, когда как устранение вторичных отклонений происходит при коррекционно-педагогическом воздействии. В связи с этим особую важность представляет ранняя диагностика дефектов и ранняя работа по устранению и профилактике их последствий.

Статистика специальной педагогики.

Характер статистических данных той или иной страны определяется также уровнем ее цивилизованности, качеством медицинской, социальной и педагогической помощи в ней. Замечено, что в странах с низким уровнем развития первое место по частоте занимают грубые органические нарушения, нарушения зрения и слуха. В странах, где планка образовательного уровня поднята высоко (Финляндия, Швеция, США, Германия), одно из первых мест по частоте занимают специфические образовательные затруднения - нарушения речи, затруднения при чтении, письме, в математике. В развивающихся странах наличие таких нарушений статистика не отражает, так как преобладающая неграмотность детского населения не позволяет выделить эту проблему.

Тем не менее сегодня статистика свидетельствует о достаточно устойчивом процентном соотношении между различными категориями отклонений в развитии в пределах основных возрастных групп. Так, по степени распространенности в пределах детской возрастной группы первое место по численности занимают дети с образовательными затруднениями (более 40%); второе место - с нарушением интеллекта (около 20%), третье - с нарушениями речи (также около 20%), остальные нарушения в совокупности составляют менее 20%. Сами недостатки физической или психической сферы человека также имеют относительно стабильные показатели, что позволяет опираться на статистические данные при определении направлений в социальной политике государства, в организации системы образования, здравоохранения, социальной защиты, в финансировании и планировании развития этих социальных сфер.

Так, в мире (кроме Африки) на 1 тыс. человек приходится 3 слепых, а более 5% населения испытывают проблемы со слухом. На каждые 100 школьников в возрасте от 7 до 15 лет приходится 4-5 человек, имеющих нарушение интеллекта или испытывающих образовательные затруднения. На каждые 800 новорожденных приходится один ребенок с синдромом Дауна.

В разных возрастных категориях разный (больше-меньше) процент тех или иных нарушений развития (это изменения, обусловленные возрастом, т.е. физиологическими закономерностями развития человека в различные возрастные периоды). Так, в возрастной группе людей после 50 лет заметно возрастает число страдающих нарушением слуха.

В настоящее время 1,7 млн детей, проживающих в Российской Федерации, т.е. 4,5% всей детской популяции, относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном образовании. Около 60 процентов таких детей находятся в дошкольных образовательных учреждениях (детские сады) вместе с обычными детьми. Почти 272 тыс. детей школьного возраста обучается в 1905 специальных (коррекционных) образовательных учреждениях.

К системе школьного специального образования России относятся: 1461 школа для детей с нарушением интеллекта; 84 школы-интерната для глухих; 75 школ-интернатов для слабослышащих детей; 18 школ-интернатов для слепых детей, 61 школа-интернат для слабовидящих; 44 школы-интерната для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата; 69 учреждений для детей с задержкой психического развития, 60 учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи.

В 15% случаев нарушений интеллекта речь идет о детях с тяжелыми формами умственной отсталости, осложненными другими недостатками развития - нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и др. До недавнего времени эта категория детей квалифицировалась как необучаемая (в общепринятом смысле школьного обучения). Поэтому часто эта категория лиц с ограниченными возможностями остается вне образовательного пространства, хотя сегодня доказано, что при систематической и профессионально выполняемой коррекционно-педагогической работе эти дети способны к освоению простейших форм социального поведения, общения, культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания, что, безусловно, также является обучением. Тем не менее эти дети находятся в большинстве случаев в закрытых интернатных учреждениях - интернатах социальной защиты, где получают лишь уход, но не необходимую для них коррекционно-педагогическую помощь. Сегодня в нашей стране около 32 тыс. таких детей и подростков.

Более 500 тыс. детей и подростков школьного возраста обучается в системе специального образования. Часть детей и подростков не имеет возможности обучаться в связи с отсутствием специальных профильных образовательных учреждений на своей территории (в крае, области, республике). Так, почти каждый второй ребенок с нарушением опорно-двигательного аппарата лишен возможности получить образование в профильном специальном образовательном учреждении, а образовательные учреждения общего назначения не имеют сегодня условий и специалистов для обучения детей этой категории.

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности преобладают лица мужского пола (55%), особенно в городах. Ведущей возрастной группой являются дети в возрасте 8-13 лет (это связано с поздним сроком выявления отклонения в развитии, в основном связанным с началом школьного обучения).

В общей сложности около 15 млн. человек населения России имеет ограниченные возможности здоровья и жизнедеятельности, а значит, и трудоспособности.

5.2 Принципы и методы специального образования

Принципы — это система наиболее общих, существенных и устойчивых требований, которые определяют характер и особенности организации коррекционно-образовательного процесса и управления познавательной деятельностью лиц с особыми образовательными потребностями. Специальная педагогика опирается на соответствующие обще- педагогические принципы организации образования и управления познавательной деятельностью, однако их реализация в системе специального образования имеет закономерное своеобразие. Собственные принципы специальной педагогики отражают важнейшие, концептуальные положения специального образования лиц с особыми образовательными потребностями. Эти принципы являются специфическими для специальной педагогики.

При разработке требований стандарта учитываются недостатки развития:

- общие для всех категорий лиц с особыми образовательными потребностями;
- характерные для определенной категории данных лиц.

Общие нарушения:

замедленное и ограниченное восприятие; недостатки развития моторики;

недостатки речевого развития;

недостатки развития мыслительной деятельности;

недостаточная познавательная активность;

пробелы в знаниях и представлениях об окружающем мире, межличностных отношениях;

недостатки в развитии личности.

Для преодоления указанных нарушений развития предусматриваются.

изменения в содержании общеобразовательных предметов;

специфические учебные предметы (например, для слепых детей — занятия по обучению ориентировке в пространстве и развитию мобильности и др.).

Принцип педагогического оптимизма. Принцип основывается на современном гуманистическом мировоззрении, признающем право каждого человека независимо от его особенностей и ограниченных возможностей жизнедеятельности быть включенным в образовательный процесс. Специальная педагогика исходит из того, что учиться могут все дети.

Лица с особыми образовательными потребностями, как правило, учатся медленнее, но они могут учиться и достигать результатов. Специальный педагог строит коррекционно-педагогическую работу с ребенком, опираясь не только на имеющийся актуальный уровень развития, но и зная и учитывая потенциальные возможности ребенка, имея установку на положительный результат обучения.

Принцип педагогического оптимизма не принимает теорию «потолка», согласно которой развитие человека с ограниченными возможностями здоровья застывает как бы на достигнутом уровне, выше которого он не в состоянии подняться. Согласно этой теории не все категории детей с отклонениями в развитии способны к обучению. Следствием этой теории является существование в нашей стране и сегодня категории так называемых «необучаемых детей». Современная специальная педагогика утверждает, что необучаемых детей нет. Педагогическое искусство и современные коррекционно-образовательные технологии, любовь к ребенку, терпение и настойчивость могут творить чудеса. Об этом свидетельствует современный положительный опыт обучения так называемых «необучаемых» детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии.

Принцип педагогического оптимизма предполагает иной взгляд на человека с особыми образовательными потребностями. Это не ущербный, социально малоценный индивид. Это благополучно развивающаяся и социально полноценная личность, если этого хочет общество, если оно может обеспечить для этого необходимые условия.

Принцип ранней педагогической помощи. Современная специальная педагогика считает одним из ключевых условий успешной коррекционно-педагогической помощи обеспечение раннего выявления и ранней диагностики отклонений в развитии ребенка для определения его особых образовательных потребностей. Современное специальное образование предусматривает максимальное сокращение разрыва между моментом выявления первичного нарушения в развитии ребенка и началом целенаправленной коррекционно-педагогической помощи, расширяя временные границы

предоставления специальных образовательных услуг с первых месяцев и на протяжении всей жизни человека.

Из психологии известно, что в развитии ребенка существуют так называемые сензитивные периоды, т.е. периоды наиболее благоприятного, легкого и быстрого развития определенных психических процессов. Эти периоды недолговременны, и если по каким-либо причинам в этот период не сформировалась предполагаемая структура (отсутствовала адекватная окружающая среда или особенности индивидуального развития ребенка не способствовали этому), то по его окончании в дальнейшем потребуются много специальных усилий для того, чтобы ее сформировать. Многие сензитивные периоды, играющие решающую роль для последующего развития ребенка, приходится на ранний и дошкольный возраст.

Если, например, у ребенка с рождения отсутствует или нарушен слух и не предпринимались своевременно специальные педагогические меры для создания условий для речевого развития в первые месяцы и годы жизни, то сензитивный период развития речи проходит у него впустую, а начатая в более поздние сроки коррекционно-педагогическая работа уже не будет столь эффективной. Кроме того, нарушение процесса формирования и развития речи замедлит развитие познавательных процессов, вызовет своеобразное развитие всей психической деятельности, негативно скажется на процессе общения и взаимодействия с окружающими, отразится на развитии личности ребенка в целом.

Принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования. Этот принцип предполагает опору на здоровые силы обучающегося, воспитанника, построение образовательного процесса с использованием сохранных анализаторов, функций и систем организма в соответствии со спецификой природы недостатка развития (т. е. природосообразно). Коррекционная работа, направленная на исправление или ослабление недостатков психо-физического развития (например, коррекция недостатков речи, произвольных движений, пространственной ориентации и пр.), создает дополнительные возможности для процесса компенсации утраченных или неполноценных функций или систем организма. Образование и развитие ребенка с ограниченными возможностями строится, таким образом, в соответствии с его специфическими природными возможностями и на их основе.

Компенсация психических функции — возмещение недоразвитых или нарушенных психических функций путем использования сохранных или перестройки частично нарушенных. При этом возможно вовлечение в ее реализацию новых нервных структур, ранее не участвовавших в осуществлении данных функций. Эти структуры функционально объединяются на основе выполнения общей задачи. Компенсация может строиться за счет превлечения сохранных элементов или благодаря перестройке системы. Из физиологии известно о возможности определенной компенсации утраченной функции (анализатора, органа или системы организма) за счет перестройки других сохранных. Поэтому процесс образования человека с особыми образовательными потребностями строится с опорой на сохранные функции.

Часто это необычное с точки зрения общепринятых норм замещение (или компенсация), однако компенсаторные возможности человеческого организма настолько велики, многообразны, что в специальной педагогике существует мощный арсенал компенсаторных подходов, позволяющий оказывать педагогическую помощь человеку в самых, казалось бы, безнадежных ситуациях, возвращая его в образовательное пространство. Незрячие люди могут научиться читать с помощью кончиков пальцев; неслышащие — понимать по губам говорящего обращенную к ним речь и полноценно общаться на языке жестовой речи; лица, утратившие способность действовать руками, писать, шить и вязать, рисовать используя функции других частей тела.

Коррекционно-компенсирующая направленность образования отражается в содержании, методах, организации и организационных формах специального образования. Так, это меньшая наполняемость классов в школе, увеличенные сроки обучения, охранительный лечебно-педагогический режим, наличие индивидуальных занятий, специальные предметы (уроки) для коррекционной и компенсирующей работы, специальные методы и приемы учебной и обучающей деятельности и многое другое.

Принцип социально-адаптирующей направленности образования. Коррекция и компенсация недостатков развития рассматриваются в специальном образовательном процессе не как самоцель, а как средство обеспечения человеку с ограниченными возможностями жизнедеятельности максимально возможной для него самостоятельности и независимости в социальной жизни.

Социально-адаптирующая направленность специального образования позволяет преодолеть или значительно уменьшить «социальное выпадение», сформировать различные структуры социальной компетентности и психологическую подготовленность к жизни в окружающей человека, помочь найти ту социальную нишу, в которой недостаток развития и ограничение возможностей максимально компенсировались бы, позволяя вести независимый социально и материально достойный человека образ жизни.

Принцип развития мышления, языка и коммуникации как средств специального образования

Нормально развивающийся ребенок с первых месяцев жизни, находясь в языковой среде и активно взаимодействуя с предметным и социальным окружением, обладает всеми необходимыми условиями для развития речи и мышления, формирования речевого поведения, освоения коммуникативных умений.

Свои специфические проблемы в развитии речи, мышления, коммуникации существуют у всех категорий детей и подростков с ограниченными возможностями, поэтому важнейшей общей для них образовательной потребностью является потребность в коррекционно-педагогической помощи по развитию речи, мышления и общения. Это необходимое условие реализации специального образования и успешной социокультурной адаптации человека с ограниченными возможностями.

Принцип деятельностного подхода в обучении и воспитании. Определяющая роль деятельности в становлении и развитии личности общеизвестна. Предметно-практическая деятельность в системе специального образования является специфическим средством обеспечения компенсаторного развития ребенка с любым отклонением в развитии. То, чему обычного ребенка можно научить на словах, для ребенка с особыми образовательными потребностями становится доступным только в процессе собственной деятельности, специально организованной и направляемой педагогом.

У детей с отклонениями в развитии обычно недостаточно развиты структуры, как житейский опыт, соответствующие житейские представления, понятия и практические умения. Поэтому важно организовать образовательный процесс на наглядно-действенной основе. Многочисленными научными исследованиями доказано, что предметно-практическая деятельность, в процессе которой успешно развиваются высшие психические функции ребенка: восприятие, речь и общение, мышление, память, эмоции, мотивация, — является мощным коррекционно-компенсирующим педагогическим средством в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Принцип дифференцированного и индивидуального подхода. Позволяет не исключать из образовательного процесса детей, для которых общепринятые способы коррекционного воздействия оказываются неэффективными. Благодаря индивидуальному подходу становится возможным развитие детей с тяжелыми и множественными нарушениями через иное, доступное для них содержание обучения, через особый его темп и организацию, использование специфических приемов и способов коррекционно-педагогической работы.

Реализуя принцип дифференцированного и индивидуального подхода, учебные программы и учебники системы специального образования указывают вариативные возможности освоения программного материала, предусматривают разные уровни трудности с учетом разных групп, обучающихся внутри класса или группы.

Принцип необходимости специального педагогического руководства. Учебно-познавательная деятельность ребенка с ООП отличается от учебно-познавательной деятельности обычного ребенка, так как имеет особое содержание, глубокое своеобразие протекания и нуждается в особой организации и способах ее реализации. Особенности развития обучающихся заставляют вносить специфические изменения в содержание и способы их учебно-познавательной деятельности. Так, нарушения перцептивной деятельности вызывают необходимость перекодировки или особого структурирования учебной информации в соответствии с познавательными возможностями детей; нарушения мыслительной деятельности требуют такой организации обучения, в которой обеспечивается формирование конкретной (чувственной и действенной) основы умственных действий; потребность в компенсаторных путях и механизмах развития требует от специального педагога выбора возможных направлений коррекционно-педагогического воздействия и отбора адекватного содержания и средств компенсаторного развития.

Методы обучения

Значительное своеобразие в отборе, композиции и применении методов обучения детей с отклонениями в развитии существует в группе методов организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, в которую входят (напомним):

- перцептивные (методы словесной передачи и слухового и (или) зрительного восприятия учебного материала и информации по организации и способу его усвоения; наглядные, практические методы)
- логические (индуктивный и дедуктивный);
- гностические (репродуктивные, проблемно-поисковые исследовательские).

Отбор методов из указанных групп для коррекционно-педагогической работы с лицами, имеющими отклонения в развитии, определяется рядом факторов.

Во-первых, в связи с отклонениями в развитии перцептивной сферы (слух, зрение, опорно-двигательная система и др.) у обучающихся значительно сужены возможности полноценного восприятия слуховой, зрительной, тактильно-вибрационной и иной информации, выступающей в качестве учебной. Отклонения в умственном развитии также не дают возможности полноценного восприятия учебной информации. Предпочтение поэтому отдается методам помогающим наиболее полно передавать, воспринимать, удерживать и перерабатывать учебную информацию в доступном для обучающихся виде, опираясь на сохранные анализаторы, функции, системы организма, т. е. в соответствии с природой особых образовательных потребностей данного человека.

В подгруппе перцептивных методов на начальных этапах обучения детей с отклонениями в развитии на первом месте находятся практические и наглядные методы, формирующие сенсомоторную основу представлений и понятий о познаваемой действительности, дополнением к этим методам являются методы словесной передачи учебной информации. Позднее словесные методы будут занимать одно из значимых мест в системе применяемых методов.

Во-вторых, при любых отклонениях в развитии, как известно, нарушено развитие речи. Это означает, что особенно на начальных этапах обучения речь учителя, его словесные объяснения, словесные методы в целом не могут использоваться как ведущие.

В-третьих, разные типы нарушений развития приводят к преобладанию наглядных видов мышления, затрудняют формирование словесно-логического мышления, что, в свою очередь, значительно ограничивает возможности использования в образовательном процессе логических и гностических методов, в связи с чем отдается предпочтение индуктивному методу, а также методам объяснительно-иллюстративным, репродуктивным и частично поисковым.

Рассмотрим возможности и особенности применения отдельных методов в системе специального образования на примере обучения детей младшего школьного возраста с отклонениями в развитии.

Словесные методы. Среди *словесных методов* обучения широкое распространение в практике массового школьного обучения имеет *беседа*. Она позволяет вовлечь всех детей в учебный процесс, учит живому общению, позволяет выявить и закрепить имеющиеся у детей знания. В то же время ученые-дефектологи указывают на существование негативных сторон этого метода. Зачастую этот метод превращается в универсальный, когда реально продуцируется лишь один вид деятельности учеников — воспроизведение имеющихся у них знаний (речь в данном случае не идет об эвристической беседе). При проведении беседы слабо учитываются способности и возможности, психологические особенности каждого отдельного ученика; учитель является центральной и единственно активной фигурой на уроке. Ответы обучающихся нередко бывают формальными, заранее выученными.

Многие дети в силу специфики своего развития вообще не владеют навыками беседы. Им требуется значительное время, чтобы научиться словесно формулировать свои высказывания, рассуждать во время беседы, задавать вопросы учителю, высказывать свое мнение, узнавать новое у учителя и товарищей по группе или классу, пользоваться специфическими для беседы речевыми конструкциями. Отсюда следует, что беседа в начальном образовании ряда категорий детей с особыми образовательными потребностями малопродуктивна в плане приобретения новых знаний. В то же время она может использоваться для закрепления нового словаря и оборотов речи, а при ознакомлении с новым материалом — на начальном этапе (для выяснения, что знают дети) и на завершающем — для проверки усвоения изложенного.

Метод работы с учебником. Для ряда категорий детей с особыми образовательными потребностями *метод работы с учебником* также имеет определенное своеобразие ввиду специфики

речевого и интеллектуального развития обучающихся в начальных классах объяснение нового материала по учебнику не проводится, так как для полноценного усвоения материала детям необходима собственная предметно-практическая деятельность, подкреплённая живым, эмоциональным словом учителя и яркими образами изучаемого материала.

Психологические особенности восприятия младших школьников с отклонениями в развитии, наиболее характерными из которых для всех категорий являются замедленность восприятия, существенная зависимость от прошлого опыта, меньшая точность и расчленённость восприятия деталей объекта, неполнота анализа и синтеза частей, трудности в нахождении общих и отличающихся деталей, недостаточно точное различение объектов по форме и контуру, обусловили специфику в реализации *наглядных методов* обучения. Так, педагог не только демонстрирует объект, о котором идет речь, но и должен организовать наблюдение, изучение объекта, научить детей способам и приемам такого изучения. В педагогическом процессе важно обеспечить достаточную практику таких наблюдений для накопления необходимого сенсомоторного опыта, закрепления способов и приемов наблюдения и изучения объектов, закрепления используемых при этом словесных средств.

Практические методы. Я.А.Коменский мудро заметил, что лучше всего обучает деятельность, в процессе которой показывают. В условиях специального образования детей младшего возраста с отклонениями в развитии существует органическое единство наглядных и практических методов обучения, реальным воплощением которого является предметно-практическое обучение: для развития сенсомоторного и социального опыта, навыков учебно-познавательной деятельности, языка и речи в ее коммуникативной функции создается специально организованная дидактическая среда, вызывающая познавательный интерес и естественную потребность в речевом общении в процессе совместной деятельности, являющейся привлекательной для ребенка. В данном случае целесообразно говорить не о простой комбинации методов, а о *специальной коррекционно-образовательной технологии*.

Игры и упражнения. Разновидностью практического метода обучения является использование дидактических игр и занимательных упражнений. Они же выступают как метод стимулирования учения. Несмотря на то что игра занимает значительное место в жизни младшего школьника и является творческой целенаправленной деятельностью, ее использование в качестве способа обучения детей с ограниченными возможностями имеет большое своеобразие. Недостаток жизненного и практического опыта, недоразвитие психических функций, значимых для развития воображения, фантазии, речевого оформления игры, интеллектуальная недостаточность вызывают сначала необходимость обучения таких детей игре и постепенному включению игры как метода обучения в коррекционно-образовательный процесс.

Таким образом, в специальном образовании практически всегда используется сложное сочетание нескольких методов и приемов работы в целях достижения максимального коррекционно-педагогического эффекта. Комбинации таких сочетаний и их адекватность той или иной педагогической ситуации и определяют специфику процесса специального образования. Можно говорить о том, что специальный образовательный процесс протекает с применением специальных образовательных (коррекционно-педагогических) технологий, а не просто отдельных сочетаний методов и приемов работы.

Методы воспитания

Учитывая особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья и принятые в общей и специальной педагогике классификации методов воспитания, остановимся на трех основных их группах, применяемых в разной степени и в разных сочетаниях в специальном образовании:

-*информационные методы* (беседа, консультирование, использование средств массовой информации, литературы и искусства, примеры из окружающей жизни, в том числе личный пример педагога, экскурсии, встречи и пр.);

-*практически-действенные методы* — приучение, упражнение, воспитывающие ситуации, игра, ручной труд, изобразительная и художественная деятельность, нетрадиционные методы — арттерапия (коррекционно-педагогическая помощь средствами искусства), иппотерапия (коррекционно-педагогическая помощь средствами верховой езды) и пр.;

-*побудительно-оценочные методы* (педагогическое требование, поощрение, осуждение, порицание, наказание).

Как и методы обучения, методы воспитания детей с отклонениями в развитии, во-первых, имеют специфику в своей реализации, а во-вторых, используются в целесообразных сочетаниях как между

собой, так и с методами обучения, будучи нередко встроенными в ту или иную специальную образовательную технологию

Практически-действенные методы. Эффективны они в дошкольном и младшем школьном возрасте, а также применительно к тем категориям детей, которые имеют нарушения интеллекта, задержку психического развития, недостатки в речевом и слуховом развитии. Метод *приучения и упражнения* используется при формировании устойчивых навыков социального поведения, санитарно-гигиенических и хозяйственно-бытовых умений, навыков самоорганизации и др. Этот и другие практически-действенные методы (*игра, воспитывающие ситуации*) применяются в сочетании с различными *информационными методами*.

Информационные методы. Адекватность восприятия воспитывающей информации зависит как от сложности ее содержания, так и от уровня сенсорных возможностей ребенка. На начальных этапах специального образования воспитательные возможности *бесед, рассказов, разъяснений, чтения художественной литературы* значительно ниже, чем в системе массового образования. Речевое недоразвитие, интеллектуальная недостаточность, бедность житейского и социального опыта не позволяют большинству детей с отклонениями в развитии в полной мере осваивать нравственно-этический потенциал народных сказок, понимать прозаические и стихотворные тексты и извлекать из них поучительный смысл. **В этой связи большую воспитательную значимость имеют методы, которые позволяют опираться на визуальную информацию, сопровождаемую комментариями, разъяснениями педагога, а также эффективно использовать примеры из окружающей ребенка жизни, личного опыта педагога.** Следует подчеркнуть, что для детей дошкольного и младшего школьного возраста с отклонениями в развитии действия, поступки, взгляды, суждения, привычки педагога, воспитателя являются долгое время образцом для подражания, а авторитет — непререкаемым и неоспоримым. В отличие от обычных дети с ограниченными возможностями очень прочно психологически и социально связаны с педагогом, стремятся быть во всем похожим на него. В этом контексте трудно переоценить место и роль педагога в воспитании детей с ограниченными возможностями.

Побудительно-оценочные методы (*поощрение, порицание, наказание*) также реализуются в практически-действенном варианте, сопровождаемом доступным для ребенка словесным поощрением («хорошо», «верно», «молодец») и материальным. Причем степень материальной ценности поощрения постепенно уменьшается: лакомство, игрушка — их образные заменители (картинка с изображением лакомства, игрушки) — абстрактный заменитель (фишка или иной символ поощрения: флажок, звездочка, знак <+> и пр.) — только словесное поощрение. Методы *наказания* также имеют практически действенный характер, так как словесное порицание, тем более в резкой форме, категорически неприемлемо. Ребенок, не имеющий достаточного опыта и знаний норм морали, социального взаимодействия, социального поведения, не умеющий регулировать и контролировать в необходимой степени свои движения, эмоции, поступки, зачастую не может быть виноват в совершенных им осуждаемых действиях. Более того, ребенок, как правило, не может понять, чем именно недоволен взрослый, что от него требуется. Поэтому педагог, воспитатель всегда проявляют необходимую сдержанность в порицании ребенка и выражают неодобрение строгим взглядом, покачиванием головой, сопровождая эти знаки неудовольствия словами: «плохо», «некрасиво», «стыдно», «мне неприятно видеть (слышать) это», «я огорчен (а)». В крайних случаях применяется естественное ограничение действий, привлечение ребенка к исправлению или устранению последствий негативного поступка. По мере развития ребенка становятся возможными и словесные формы наказания: словесное порицание, выговор.

В любом случае применение метода наказания эффективно лишь в том случае, если ребенок понимает, что совершил плохой поступок; если наказание не унижает ребенка и не причиняет ему физической боли; если наказание применяется нечасто и не вырабатывается привыкание к нему.

Следует добавить, что нельзя наказывать ребенка трудом, деятельностью в целом, так как и то и другое — привлекательные для ребенка вещи и их нельзя обесценивать, используя в качестве наказания. Более действенным является лишение участия в деятельности, игре, общении.

5.3 Работа с одаренными детьми

Одаренность - это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности - это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социальной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой).

Исследователи выделяют несколько особенностей, отличающих одаренных детей:

- основное: это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности;
- ранняя речь и абстрактное мышление; большой словарный запас, сложные синтаксические конструкции;
- любят сложные задачи, предпочитают решать их самостоятельно;
- упорство, высокая концентрация внимания;
- развитое чувство справедливости, широкая система ценностей, требовательность к себе и другим;
- затруднения в разделении реальности и фантазии;
- чувство юмора, носящее порой сложный характер;
- преувеличенные страхи, поскольку способны вообразить себе множество опасных последствий;
- чувствительность к невербалике окружающих;
- индивидуализм, независимость суждений, упрямство;
- интересы могут быть широки не нестабильны; следствием может являться поверхностность знаний и умений;
- требовательность к окружающим перерастающая в нетерпимость и чрезмерно завышенной самооценке;
- возможно и обратное - одаренные дети порой страдают от некоторого социального неприятия их со стороны сверстников, а это развивает в них негативное восприятие самих себя;
- любопытство;
- большая скорость мышления, логичность и системность мышления, хорошо развитая память;
- нестандартные пути решения;
- бывают как крайне не пунктуальны, так и особо – организованные;
- одержимость собственными идеями;

Одаренного ребенка стараются воспитать и обучить таким образом, чтобы он представлял интересы воспитавшего его общества. Но именно талантливые дети могут доставить наибольшие проблемы при обучении. Прежде всего это связано с их опережающим развитием и нетрадиционными взглядами на окружающий мир. Довольно часто одаренные дети не хотят подчиняться общим требованиям в школе: не выполняют домашних заданий, не хотят изучать поэтапно то, что им уже известно, и т.д. Наравне с этой проблемой существует и другая - рано развившиеся дети думают значительно быстрее, чем пишут. Это приводит к тому, что их работы плохо оформлены, неаккуратны, выглядят незавершенными. В некоторых случаях это может привести к полному отказу ребенка от фиксации своих мыслей.

Такие случаи единичны, чаще встречается нестабильность интересов, что приводит к ситуации, когда ребенок не знает, кем хочет стать в будущем. Обычно одаренные дети проявляют повышенную требовательность к себе и другим, нетерпимость к нарушителям собственных канонов. Следует сказать и о том, что одаренные дети доставляют неудобства не только другим, но, зачастую, и себе самим. Наиболее ярко это проявляется в общении, то есть возникают проблемы межличностной коммуникации одаренных детей. Беря на себя роль организатора, руководителя в раннем возрасте, они, тем самым, вызывают недовольство со стороны остальных участников общения или игры.

Этот факт можно рассматривать с различных точек зрения: если талантливый ребенок приложит максимум усилий к привлечению внимания к своей личности, то он будет иметь высокий авторитет и уважение группы, в которой развивается; и, напротив, невостребованные управленческие таланты приводят к тому, что человек отвергается коллективом. В первом случае создается благоприятная психологическая обстановка для дальнейшего развития личности, во втором - конфликты могут привести к полной потере интереса к дальнейшему развитию.

Вышеперечисленные факты приводят к выводу о том, что одной из важнейших задач педагога при работе с одаренными детьми является создание благоприятной обстановки в коллективе и разрешение конфликтных ситуаций. Важно отметить, что гиперопека таланта может привести к печальным последствиям – чрезмерно завышенной самооценке и пренебрежению другими, а также к отказу от дальнейшего самосовершенствования.

Категории одаренных детей. Условно можно выделить три категории одаренных детей:

- Дети с необыкновенно высоким общим уровнем умственного развития при прочих равных условиях (такие дети чаще всего встречаются и проявляются в дошкольном и младшем школьном возрасте).
- Дети с признаками специальной умственной одаренности - в определенной области науки (чаще в подростковом возрасте)
- Учащиеся, не достигающие по каким-либо причинам успехов в учении, но обладающие яркой познавательной активностью, оригинальностью психического склада, незаурядными умственными резервами (чаще проявляются в старшем школьном возрасте).

Принципы педагогической деятельности в работе с одаренными детьми:

- принцип максимального разнообразия предоставленных возможностей для развития личности;
- принцип возрастания роли внеурочной деятельности;
- принцип индивидуализации и дифференциации обучения;
- принцип создания условий для совместной работы учащихся при минимальном участии учителя;
- принцип побуждения к максимально возможной самостоятельной активности;
- принцип свободы выбора учащимся дополнительных образовательных услуг, помощи, наставничества.

Специфика особенностей, которые необходимо проявлять педагогу при работе с одаренными детьми:

- отсутствие жесткой директивности;
- стремление к самосовершенствованию, способность к экспериментальной и творческой деятельности;
- эрудиция;
- нравственность;
- владение передовыми педагогическими технологиями.

Формы работы с одаренными учащимися: (творческие мастерские; групповые занятия по параллелям классов с сильными учащимися; факультативы; кружки по интересам; занятия исследовательской деятельностью; конкурсы; интеллектуальный марафон; научно-практические конференции; участие в олимпиадах; работа по индивидуальным планам.)

Самая сильная потребность одаренных детей - накопление и усвоение знаний. Учителя часто радуются, когда одаренные дети практически не испытывают серьезных проблем во время учебы. Хотя именно в этом кроется причина их будущих неудач (не в школе, а в жизни!), так как познавательная деятельность таких детей чаще всего представляет собой развивающий комфорт, в ходе которого развивается ум, способности ребенка, но не достаточно сформировываются другие необходимые качества; умения преодолевать трудности, настойчивость в любом деле и т.п.

Вторая проблема касается личностного развития особо одаренных детей. Это трудности общения со сверстниками. Причин может быть несколько: недостаточно сформированные волевых привычек и принципов саморегуляции, нарушение чувства реальности, отсутствие социальной рефлексии и навыков поведения в реальных условиях школьного и общего социума.

В целом, видимо, можно говорить о дезадаптивности исключительно одаренных школьников. Именно поэтому, как показывает опыт работы, они заметно чаще, чем все другие одаренные дети, находятся в условиях, неблагоприятных для их развития, то есть в зоне воспитательного риска. В дальнейшем значительная часть одаренных учеников испытывает серьезные трудности в личном и профессиональном становлении, и часто одаренные дети оказываются в ситуации когда «все достижения в прошлом».

Метод развивающего дискомфорта предполагает развитие у школьников способностей и навыков активно действовать в ситуациях повышенной трудности и (или) временной неудачи, а в конечном итоге появления потребности в преодолении трудностей (когда легкое кажется скучным и не

привлекает субъекта). Микрокризисы в данном случае должны способствовать умению справляться с потенциально-возможными неудачами в будущем.

«Труднейший первый шаг». Метод следует использовать в начале обучения детей. Смысл данной технологии состоит в том, что ученикам предлагается попробовать решить 5 или 6 сложных заданий и упражнений, перед тем как приступить к основному заданию. Если они успешно справляются с этим заданием, то получают уровень «А» (что означает отлично) и тогда имеют возможность использовать время, которое осталось, для занятий тем видом деятельности, который интереснее и нужнее, естественно, под контролем учителя. Метод успешен в работе с детьми с неудовлетворительным поведением, которые отказываются выполнять задания со всеми.

«Уплотнение учебной программы». Метод предполагает более быстрые сроки обучения.

«Независимое обучение». Предполагает работу по индивидуальной программе более высокого уровня.

Некоторые проблемы развития одаренных детей. Можно выделить две целевые установки процесса развития талантливых детей.

1) создание возможности наиболее полной реализации способностей и склонностей одаренного ребенка. Чтобы достичь этой цели, необходимо провести целый ряд мероприятий, направленных на изучение начальных условий деятельности. К ним можно отнести: вычленение критериев одаренности, выявление детей по данным критериям, изучение их интересов и начального уровня развития. Дальнейшая работа с талантливыми учащимися будет включать в себя разработку теоретической основы и практических планов коллективных, групповых и индивидуальных занятий, а также действия по анализу и систематизации педагогической деятельности.

2) воспитание уравновешенного интеллигентного представителя общества, который сможет реализовать свой потенциал исходя из его интересов. Данная цель предполагает изучение и развитие индивидуальных личностных качеств ребенка, а также создание определенных физических и психологических условий для его развития. Подобные действия могут создать благоприятную обстановку для формирования личности с заранее планируемыми качествами. Несмотря на то, что первая установка по некоторым положениям противоречит настоящей, их нельзя разделять или выделять одну за счет другой - они имеют равное значение для развития одаренного человека.

5.4 Особенности работы с детьми с девиантным поведением

Понятие «девиантное» произошло от латинского *deviatio* – отклонение.

Отклоняющееся, девиантное поведение – система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам. **Под отклонениями в поведении детей и подростков** понимаются такие его особенности и их проявления, которые не только обращают на себя внимание, но и настораживают воспитателей (родителей, учителей, общественность). Эти особенности поведения не только свидетельствуют об отклонениях от общепринятых норм, требований, но и несут в себе зачатки, истоки будущих проступков, нарушений нравственных, социальных, правовых норм, требований закона, представляют собой потенциальную угрозу субъекту поведения, развитию его личности, окружающим его людям, обществу в целом.

Отдельные поступки значимы не сами по себе, а лишь в связи с тем, какие особенности личности, тенденции их развития за ними скрываются.

Девиантное поведение подразделяется на две большие категории: 1) это поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья, подразумевающее наличие явной или скрытой психопатологии (патологическое). 2) это антисоциальное поведение, нарушающее какие-то социальные, культурные и особенно правовые нормы. Когда такие поступки незначительны, их называют правонарушениями, а когда серьезны и наказываются в уголовном порядке — преступлениями. Соответственно говорят о делинквентном (противоправном) и криминальном (преступном) поведении.

Квалифицируя ту или иную особенность поведения ученика как отклонение, мы должны учитывать условия, стабильность, частоту его проявления, особенности личности, характер, возраст ученика и многое другое. И только после этого выносить то или иное суждение или тем более определять меру воздействия. Иногда ученик буквально загоняется в прокрустово ложе того или иного суждения о нем, оценки его поведения. Его поведение квалифицируется однозначно, навешивается соответствующий ярлык и под этот ярлык подгоняются система оценочных суждений о нем, характер его взаимоотношений с окружающими. Совершается грубейшая педагогическая ошибка, чреватая неприятными последствиями.

Или наоборот, угодные или удобные по каким-либо причинам особенности поведения ученика (услужливость, нескритичность, внимательность к учителю, готовность поступить ожидаемым образом и т.п.) расцениваются учителем как положительные, поощряются им, а ученик преподносится классу в качестве социального образца для подражания. При этом учитель не только не видит, а буквально культивирует у этого ученика приспособленчество, угодливость, конформизм и другие отрицательные особенности.

Направления работы. Можно выделить два направления: профилактика и сопровождение.

Технология социально – педагогической профилактики направлена на предупреждение, устранение или нейтрализацию основных причин или условий, вызывающих различного рода социальные отклонения в поведении подростков. Данная технология относится к категории групповой, массовой работы. В рамках образовательного учреждения она реализуется в системе воспитательной работы.

Технология психолого-педагогического сопровождения является индивидуальной и осуществляется по запросу классного руководителя, администрации и родителей. Она включает в себя сбор информации, первичное формулирование проблемы, психолого-педагогическую диагностику, разработку рекомендаций для ребенка, родителей, классного руководителя, учителей-предметников.

Профилактика. Предупреждение отклонений в развитии личности и поведении детей и подростков требует их психологической иммунизации, т.е. обучения психогигиеническим навыкам поведения, умению делать здоровый выбор, чтобы стать социально-компетентными людьми. Необходимо формирование у детей: способности эффективно общаться, принимать ответственные решения, разрешать конфликты, преодолевать стрессы и развивать позитивную, адекватную «Я-концепцию»,

вести здоровый образ жизни. Для того чтобы подросток умел делать здоровый выбор, его следует обучить умению владеть эмоциями, справляться со стрессами, тревожностью, конфликтами; научить неагрессивным способам реагирования на критику, самозащиты, сопротивления давлению со стороны других людей, умению противостоять вредным привычкам, одновременно формируя у него ценности, позволяющие делать здоровый выбор и решать возникающие проблемы социально-позитивными средствами.

Работа по профилактике отклонений в развитии личности и поведении детей и подростков эффективна лишь в том случае, если осуществляется на основе:

- 1) успешности учебной деятельности (учения);
- 2) эмоционально положительной, удовлетворяющей учащихся системы их взаимоотношений (со сверстниками, учителями, родителями);
- 3) психологической защищенности.

Методы коррекционной работы: индивидуальное и групповое психологическое консультирование; психотерапия; метод коррекции через труд; методы беседы; коррекция социальной среды; итп.

Преподавателю при взаимодействии с детьми девиантного поведения необходимо следовать таким рекомендациям:

- сосредоточить внимание учащегося не только и не столько на усвоении общих составляющих содержания учебного предмета, сколько на нахождении каждым ребёнком личностного смысла изучаемого предмета;
- помнить, что ребёнок имеет право на ошибку;
- ребёнок всегда должен быть выслушан; в случае несогласия с его точкой зрения учитель тактично и предметно её оспаривает;
- использовать на уроке как можно больше наглядности, игровых моментов;
- учащийся должен быть уверен, что ему не будут постоянно приводить в пример других ребят, его не будут сравнивать с другими, а только с самим собой на разных этапах роста;
- необходимо делать акцент на позитивное в анализе работы и поведения девиантного ребёнка;
- прежде всего, необходим индивидуальный подход к каждому ученику; учитывать в учебном процессе индивидуальные особенности девиантного ребёнка: скорость восприятия, усвоения, характер мышления и запоминания, специфику речи и т.п.;
- не требовать от ребёнка невозможного и не пытаться унижить его чувство собственного достоинства; оказывать своевременную и ненавязчивую помощь;
- не вести борьбу с ребёнком по разным незначительным поводам и пустякам;
- нельзя использовать агрессивные методы воздействия воспитания и наказания, так как агрессивность – это следствие враждебности, а урок – не поле битвы;
- главное в работе с детьми девиантного поведения – это толерантное отношение к особенностям их личности.
- определение форм и методов воспитательного воздействия в зависимости от конкретных условий жизни ученика;
- необходимо найти общий язык с ребёнком, суметь разобраться с волнующими его проблемами;
- признать и уважать в каждом ребёнке личность, способствовать свободному развитию и совершенствованию его душевного мира;
- владеть методами и приемами коррекционной работы с трудными детьми;
- быть развивающейся и совершенствующейся личностью, ибо Личность воспитывается Личностью.

Установление контакта. Дети и подростки с отклоняющимся поведением, как правило, оказываются трудными в общении. Чтобы установить с ними контакт для любой последующей работы требуется приложить довольно много усилий, которые могут оказаться бесплодными. Оказать профессиональную помощь специалисту поможет методика контактного взаимодействия.

Контактное взаимодействие — это такая модель поведения инициатора контакта, вызывающая и усиливающая у другого человека потребность в контакте, продолжении общения, потребность в

высказываниях и сообщениях. Автор методики понимает контакт как доверительные отношения, положительно переживаемое психическое состояние, как инструмент исследования и изучения и коррекции.

Целью применения методики является сокращение дистанции между людьми и самораскрытие личности в процессе общения.

Взаимодействие психолога с девиантным подростком разворачивается в шести стадиях:

1. Расположение к общению.
2. Поиск общего интереса.
3. Выяснение предполагаемых положительных для общения и демонстрируемых качеств.
4. Выяснение опасных для общения и демонстрируемых качеств.
5. Адаптивное поведение партнеров.
6. Установление оптимальных отношений.

На каждой стадии используется специфическая тактика взаимодействия и решаются конкретные задачи (см.табл.) . Методику можно использовать в диагностических целях и для налаживания постоянных отношений с девиантными подростками.

Методика контактного взаимодействия с подростками

Стадия взаимодействия	Содержание и характер контакта	Основная Тактика	Результат
1 Расположение к общению	Использование общепринятых норм и фраз. Сдержанное и доброжелательное обращение. Ровное отношение, отсутствие эмоциональных реакций. Непринужденная беседа на отвлеченные темы. Отсутствие советов, уверений, навязчивости	Одобрение, согласие, безусловное принятие	Принятие согласия
2. Поиск общего интереса	Поиск нейтрального интереса. Интерес к интересам подростка. Переход с нейтрального на личностнозначимый интерес. Подчеркивание уникальности личности. От общих суждений о людях к конкретному человеку. От его ценностей к состояниям и качествам	Ровное отношение — заинтересованность — подчеркивание уникальности личности	Положительный эмоциональный фон, согласие
3. Выяснение предполагаемых положительных качеств	Рассказы о положительных качествах, поиск оригинального. Демонстрация отношения к этим качествам. Отношение к отрицательным качествам других. Поиск отрицательных качеств у себя	Принятие того, что предлагает партнер, авансирование доверием	Создание ситуации безопасности, безусловное принятие личности
4. Выяснение предполагаемых опасных качеств	Уточнение границ и пределов личности. Выяснение качеств, мешающих общению. Представление, прогнозирование ситуаций общения. Сомнения, выяснение неясностей. Высказывания о собственных негативных качествах	Принятие позитивного без обсуждения, сомнения, возражения	Ситуация доверия, открытости

5. Адаптивное поведение партнеров	Подчеркивание положительных и учет негативных качеств. Советы по качествам. Подчеркивание динамики представлений о человеке. Подчеркивание индивидуальности и ее учет в общении. Обсуждение того, что будет представлять трудности. Желание приспособливаться к особенностям другого	Открытые высказывания; стимулирование диалога, советы	Определение объекта и предмета изменения и преобразования
6. Установление оптимальных отношений	Общие планы действий. Совместная разработка программы. Нормативы общения, взаимодействия. Распределение ролей. Составление планов по самоизменению	Общие намерения	Согласие на выполнение принятого плана

При работе с детьми девиантного поведения можно использовать следующие рекомендации.

При взаимодействии с агрессивным ребенком

- принимайте ребенка таким, каков он есть;
- предъявляя к ребенку свои требования, учитывайте не свои желания, а его возможности;
- расширяйте кругозор ребенка;
- включайте ребенка в совместную деятельность, подчеркивая его значимость в выполняемом деле;
- игнорируйте легкие(!) проявления агрессивности, не фиксируйте на них внимание окружающих.
- Борьба с агрессивностью нужна *терпением*. Это самая большая добродетель, которая только может быть у родителей и учителей. *Объяснением*. Подскажите ребенку, чем интересным он может заняться. *Поощрением*. Если вы похвалите своего воспитанника за хорошее поведение, то это пробудит в нем желание еще раз услышать эту похвалу.

Если ребенок испытывает страхи.

- принимайте ребенка таким, какой он есть, давая ему возможность измениться;
- развивайте в ребенке положительные эмоции, почаще дарите ему свое время и свое внимание;
- с пониманием относитесь к переживаниям и страхам ребенка, не высмеивайте их и не пытайтесь решительными мерами искоренить этот страх;
- заранее проигрывайте с ребенком ситуацию, вызывающую тревогу.

Если ребенок лжет, следуйте таким правилам:

- чаще хвалите, одобряйте ребенка, поощряйте его за хорошие поступки;
- если вы уверены, что ребенок лжет, постарайтесь вызвать его на откровенность, выяснить причину лжи;
- найдя возможную причину лжи, постарайтесь деликатно устранить ее так, чтобы разрешить эту проблему;
- не наказывайте ребенка, если он сам сознается во лжи, дайте оценку собственному поступку.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Рекомендации по изложению материала.

- 1. Простота и доступность речи.** Витиеватая речь не всегда позволяет уловить смысл сказанного. Простота и доступность может быть обеспечена: умением уверенно владеть материалом без подробного текста; умением соизмерять степень трудности вашей информации с обстановкой.
- 2. Риторическая обработка учебного материала.** Ничто так не навеивает скуку, как монотонная речь. А.С. Макаренко вспоминал, что он стал настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «Иди сюда» с 10–15 оттенками, и тогда не боялся, что к нему кто-то не подойдет.
- 3. Неоднократные повторения.** Наиболее важные места в ходе изложения учебного материала (определения, выводы, важные формулировки и т. д.) повторяются несколько раз, причем при разном темпе и громкости.
- 4. Не говорить «с листа».** Язык письма и язык речи воспринимаются по-разному. Разговорная речь оказывает более сильное воздействие: она более доходчива и понятна.
- 5. Не пренебрегать языком жестов.**
- 6. Умелое пользование цифрами.** Необходимо избегать множества цифр. Если это невозможно, то целесообразно представлять их в виде раздаточного материала и выделять те, которые имеют наиболее важное значение и должны быть запомнены обучаемыми.
- 7. Смена рода деятельности обучаемых.** Прочность знаний повышается при использовании различных видов памяти: образно-зрительной, слуховой, двигательной, эмоциональной, словесно-логической, – находящихся во взаимной зависимости. Это также нарушает монотонность изложения, снижает усталость обучаемых.
- 8. Речевое управление вниманием.** Многие преподаватели в ходе занятия используют речевые, так называемые сигнальные, фразы, с помощью которых повышается внимание аудитории. Например, преподаватель говорит: «Интересно, понятно ли вам будет то, что я сейчас изложу?» Можно и не говорить этой фразы, но фраза сказана, сигнал сработал, вызвав повышенное внимание.
- 9. Вопрос самому себе.** Такие вопросы не требуют ответов обучаемых, но в отличие от предыдущего приема, который лишь повышает внимание, эти вопросы заставляют обучаемых задуматься и стать как бы соучастниками дальнейших рассуждений.
- 10. Эффект Зейгарник** Суть эффекта заключается в следующем: если изложение материала таково, что все абсолютно ясно, не вызывает сомнений и вопросов, усвоение оказывается хуже, чем при таком способе изложения, когда что-то сознательно не вполне завершено, оставлено для дополнительного додумывания, повышая тем самым интерес обучаемых и стимулируя их активность.
- 11. Побуждение к рационализаторской и изобретательской деятельности.** Первоначально предложения будут, видимо, исходить от самого преподавателя. В дальнейшем обучаемые могут «войти во вкус» и уже сами станут авторами творческих идей.
- 12. Актуализация доз учебного материала.** Из психологии умственного труда известно, что постоянного напряженного внимания обучаемых в течение всего занятия (1,6–2 часа) добиться трудно. Для этого целесообразно, чтобы в основных учебных вопросах занятия (оптимальное 2–4) выделить по несколько подвопросов.
- 13. Подготовка обучаемых по материалу предстоящего занятия.** В ряде случаев преподаватель может дать задание обучаемым на предстоящее занятие: основные вопросы этого занятия. Благодаря этому обучаемые оказываются готовыми в определенной степени к восприятию нового учебного материала, быстро включаются в активную работу.
- 14. Использование кратких диалогов («микродиалогов»).** При проведении занятия традиционными методами (монолог, демонстрация и др.) целесообразно планировать и включать в ход занятия короткие диалоги с обучаемыми. Это нарушит монотонность занятия, повысит внимание и активность аудитории.
- 15. Предварительная ориентация в новом материале.** После объявления темы и цели предстоящего занятия обучаемым сообщаются дополнительные сведения: необходимость изучения материала и его значимость, порядок изложения материала и основные проблемы, конечная цель. Это позволяет обучаемым более четко и наглядно охватить все занятие и особенно конечную цель, проследить логику рассуждений преподавателя.
- 16. Начало занятия – с формулирования проблемы.** С началом изложения нового материала преподавателем формулируется проблема, которая должна быть решена к концу занятия. В ходе

занятия обучаемые оценивают излагаемый материал, часто даже непроизвольно, с точки зрения приближения к решению проблемы и становятся как бы соучастниками этого процесса.

17. Выводы делают обучаемые. Прием этот эффективен лишь в том случае, если об этом предупредить обучаемых с началом занятия. Это вызовет у них повышенное внимание и дополнительный интерес.

18. Быть готовым к экспромтам. Довольно часто в ходе занятия возникает такая ситуация, когда необходимо отступить от заранее намеченного содержания и необходимым оказывается действовать экспромтом. Говорят, что лучший экспромт тот, который заранее готовится:) К начинающему преподавателю это умение приходит в ходе накопления педагогического опыта, однако обучающий должен всегда помнить об этом и постараться не дать застать себя врасплох.

19. Всегда иметь резерв времени. Опытные педагоги при подготовке к занятиям обычно предусматривают резерв времени, который в зависимости от сложности и насыщенности излагаемого материала может составлять до 10 минут (на двухчасовое занятие). Это гарантирует выполнение плана, компенсирует непредвиденные расходы времени или даст возможность провести беглый опрос, ответить на вопросы обучаемых, в том числе не связанные непосредственно с материалом итп.

20. С пользой проводить перерывы. Если изложение материала во времени вести так, чтобы самые интересные места совпадали с перерывом между учебными часами, то активная часть всего занятия может захватить и перерыв (Примером может служить многосерийный фильм, когда зритель ждет с нетерпением продолжения, продумывая различные варианты дальнейшего содержания.)

21. Поощрять вопросы. Как сказал один из педагогов прошлого Томас Фуллер, «кто ни о чем не спрашивает, тот ничему не научится».

22. Умело задавать вопросы. Вопросы должны быть такими, на которые нет прямого ответа в конспекте, учебнике, другом пособии, но которые требуют знания изученного материала. Эффективны вопросы, для ответа на которые требуются логические рассуждения, смекалка, интуиция. Особую активность у обучаемых вызывают не совсем обычные вопросы, иногда с долей юмора.

23. Эмоциональная завязка занятия. В качестве такой завязки могут быть интересный исторический факт; яркий пример из области науки, техники, культуры; данные эксперимента и т.п. Но такая завязка должна быть тесно связана с содержанием занятия, стать его неотъемлемой частью.

24. Заставить удивляться. Данный прием построен на чувстве удивления обучаемых и способен значительно повысить их внимание и интерес. Для поддержания внимания также можно приводить парадоксальные факты, интересные исторические аналогии, предложить обучаемым решить неожиданно возникшую ситуацию и т. д.

25. Эмоциональная разрядка. Обычно педагог легко улавливает моменты снижения активности и внимания аудитории, усталости. Для снятия наступившего состояния целесообразно привести остроумный пример, анекдотический случай, каламбур (кстати, именно его использовал чеховский герой из приведенного выше рассказа) и т. д. Как правило, внимание после этого восстанавливается.

26. Включение элементов состязательности. Воздействие на чувство спортивного азарта, самолюбия, как ничто другое, влияет на активную деятельность.

27. Преднамеренное введение ошибки. В ходе занятия преподаватель может сознательно допустить ошибку. Эффективность приема значительно повысится, если заблаговременно, например с началом занятия, предупредить обучаемых о возможности ошибки. Это, во-первых, снимет вину преподавателя за допущенную ошибку (всегда могут найтись среди обучаемых те, которые будут полагать, что она допущена непроизвольно). Во-вторых, это вызовет повышенный интерес обучаемых в ходе всего занятия.

28. Балльная система стимулирования активности. Постоянное использование стимулирования в течение всего обучения. С началом изучения учебной дисциплины преподаватель объявляет обучаемым, что в ходе занятий будут поощряться путем начисления определенного количества баллов за ответ на нестандартный вопрос, нахождение допущенной преподавателем ошибки – преднамеренной или случайной, нестандартное или оригинальное решение задачи или выполнение другого задания, повышенную активность в течение занятия, интересные сообщения, выходящие за пределы учебной программы, и т. д. Обучаемые, набравшие установленное преподавателем количество баллов, могут в зависимости от их количества освобождаться от некоторых видов отчетности: контрольной работы, промежуточного или итогового зачета, сдачи части учебного материала (тема, раздел) на экзамене или даже от экзаменов в целом.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

Принципы отношений с детьми (Г.Л.Лэндрет)

Я не всезнайка.

Поэтому я и не буду пытаться быть им.

Я хочу, чтобы меня любили.

Поэтому я буду открыт любящим детям.

Я хочу больше принимать в себе ребенка.

Поэтому я с интересом и благоговением позволю детям освещать мой мир.

Я так мало знаю о сложных лабиринтах детства.

Поэтому я позволю детям учить меня.

Я лучше всего усваиваю знания, полученные в результате собственных усилий.

Поэтому я объединю свои усилия с усилиями ребенка.

Иногда мне нужно убежище.

Поэтому я дам убежище детям.

Я люблю, когда меня принимают таким, каков я на самом деле.

Поэтому я буду стремиться сопереживать ребенку и ценить его.

Я делаю ошибки. Они свидетельствуют о том, каков Я - человеческий и склонный ошибаться.

Поэтому я буду терпелив к человеческой сущности ребенка и их ошибкам.

Я реагирую эмоционально и выразительно на мир собственной реальности.

Поэтому я постараюсь ослабить свою хватку и войти в мир ребенка.

Приятно чувствовать себя начальником и знать ответы на все вопросы.

Поэтому мне понадобится много работать над тем, чтобы защитить от себя детей.

Я - это я, и тем полнее, чем в большей безопасности я себя чувствую.

Поэтому я буду последователен во взаимодействии с детьми.

Я - единственный, кто может прожить мою жизнь.

Поэтому я не буду стремиться к тому, чтобы управлять жизнью ребенка.

Я научился почти всему, что я знаю, на собственном опыте.

Поэтому я позволю детям приобретать собственный опыт.

Я черпаю надежду и волю к жизни внутри себя.

Поэтому я буду признавать и подтверждать чувство самости у ребенка.

Я не могу сделать так, чтобы страх, боль, разочарования и стрессы ребенка исчезли.

Поэтому я буду стараться смягчать удар.

Я чувствую страх, когда я беззащитен.

Поэтому я буду прикасаться к внутреннему миру беззащитного ребенка с добротой, лаской и нежностью.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Советы по созданию позитивной атмосферы

Учитель своими действиями на уроке должен способствовать установлению благоприятной психологической атмосферы, комфортных условий общения и деятельности для всех учащихся, заботиться о развитии дружественных отношений между детьми. Для этого необходимо:

- не подчеркивать успехи одних учащихся и неудачи других;
- не противопоставлять сильных слабым;
- не критиковать ребенка при всем классе, чаще беседовать наедине;
- замечать даже небольшие успехи слабых учеников, но не подчеркивать это резко;
- воспринимать всерьез все, что происходит с ребятами;
- формировать понимание, что способность к хорошему учению есть лишь одно из многочисленных качеств личности

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Для построения процесса совершенствования себя и своей деятельности можно воспользоваться некоторыми списками, которые позволят каждому «найти» свои слабые места, о которых ранее педагог просто не задумывался. Пример, подобного списка – таблицы:

Направления:	Самооценка по 5 бальной шкале:
профессиональное (предмет преподавания);	
психолого-педагогическое (ориентированное на учеников и родителей: рекомендации по воспитанию и обучению);	
психологическое (Работать над своим имиджем, уметь сам и учить общению, владеть искусство влияния, лидерские качества и др.);	
методическое (педагогические технологии, формы, методы и приёмы обучения);	
Правовое (знание законодательной базы);	
эстетическое (гуманитарное); Чувство прекрасного должен прививать на каждом занятии, поэтому должен владеть современной информацией в области кино, театра, музыки! Знаем ли мы, какая музыка интересует наших детей? Что им интересно сегодня?	
историческое; (знать историю своего техникума, республики, страны...)	
политическое; (быть в курсе политических событий и беседовать с детьми)	
информационно-коммуникативные технологии;(некоторые педагоги создают ролики, электронные тесты, виртуальные задания по учебной практике) Задайтесь себе вопросом: Что умеем мы??? Как далеко отстали???	
охрана здоровья; (Научить детей заботиться о своем здоровье - наша забота. Мы должны быть не только учителями, но и врачами.)	
Многообразие интересов и хобби. (Педагог, который не имеет никакого интереса – не интересен)	

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Современное российское образование: от когнитивно-ориентированной к личностно-ориентированной образовательной парадигме

	Когнитивно-ориентированная парадигма	Личностно-ориентированная парадигма
1. Ценности и цели	<p>Основная миссия образования: подготовка подрастающего поколения к жизни и труду. Главные цели: дать ребенку знания, умения и навыки и обеспечить его социализацию (подготовка к выполнению основных социальных функций, адаптации к требованиям общества, первичная профессиональная подготовка и др.).</p> <p>Ценности: нормативность (соответствие заданному стандарту), управляемость (послушность, дисциплинированность), однородность (одинаковость) . Общая стратегия -стратегия формирования, активного вмешательства в жизнь ребенка, пренебрежение к ее внутренним законам</p>	<p>Основная миссия образования: обеспечение условий для самоопределения и самореализации личности. Главная цель: способствовать личностному росту (всех участников образовательного процесса, включая ребенка). Ценности: личность и личностное достоинство каждого; свобода (свободный выбор и ответственность за него), творчество и индивидуальность в познании и самовыражении. Стратегия - стратегия помощи, поддержки и уважения ребенка</p>
2. Личная значимость и осмысленность	<p>Содержание и процесс образования не имеют прямого отношения к ребенку, не связаны с его реальными актуальными интересами и потребностями, не являются его личным выбором. Причем эта отчужденность и бессмысленность характерна и для учителей, которые вынуждены ориентироваться на требования стандартов, методики. Как следствие и учение и преподавание превращаются в "тяжкий труд"</p>	<p>Содержание и процесс образования - максимально осмысленны и индивидуально значимы. За участниками образовательного процесса признается право на участие в определении направления образования, его содержания и форм организации</p>

3. Ведущая активность	Главная действующая сила - преподавание, т.е. активность учителя, который ведет за собой ученика. Задача ученика - успеть за учителем (отсюда - "успеваемость"), для чего необходимо приспособиться к темпу, индивидуальным особенностям и актуальному состоянию учителя	Главная действующая сила - учение, т.е. активность самих учащихся. Не ученики приспособливаются к учителю, а учитель старается максимально полно учесть интересы, особенности каждого ребенка
4. Модальность познания	Основная форма предъявления изучаемого материала - вербальное объяснение, реже - демонстрация. Предлагаются знания как объективный готовый результат, полученный кем-то и когда-то. Усваивая эти знания, ученик должен ответить на множество вопросов, придуманных другими - учителем, автором учебника	Главный способ познания - на собственном опыте, в результате поиска, экспериментирования, проверки гипотез. Знания появляются у ребенка как ответы на собственные вопросы - и потому знания индивидуальны и ценны для самого человека. Акцент делается не на объективном знании, а на человеческом измерении. Такое познание - познание самого себя, открытие мира в себе и через себя
5. Роли участников образовательного процесса	Жесткая фиксация резко асимметричных функций учителя и ученика. Власть сосредоточена в руках учителя, выполняющего роли инструктора, руководителя, организатора, судьи, контролера. Ученик выполняет требования учителя	Равноценность и равноправие взрослого и ребенка в учебном процессе. Учитель и ученик сотрудничают, совместно осуществляют определенную активность, направленную на общую цель - развитие и личностный рост каждого. Для того чтобы эти отношения формировались, важны три базовые условия личностного роста - конгруэнтность, принятие ребенка и эмпатия. Соответственно готовность к педагогической деятельности - не столько владение знаниями и методиками, сколько личностная зрелость.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Психолого-педагогическое содержание процесса воспитания физических качеств

	Психологические факторы воспитания физических качеств	Особенности психологических факторов при воспитании:		
		Выносливости	Быстроты	Силы
1	Мотивация	Воспитание мотивации достижения через преодоление препятствий, положительного отношения к нагрузке, сильному утомлению, болевым ощущениям.	Активное проявление мотивации достижения успеха.	Воспитание мотивации к проявлению предельных мышечных и волевых усилий.
2	Психологические установки	Формирование категорической установки на неукоснительное выполнение намеченной программы тренировки.	Формирование актуальных моторных установок на проявление быстроты.	Установка на позитивное представление и неукоснительное выполнение усилия.
3	Саморегуляция психических состояний	Умение произвольно расслаблять мышцы, использовать приемы саморегуляции, самомобилизации.	Умение произвольно расслаблять мышцы и снимать психическое напряжение, вызывать и сохранять оптимальный уровень возбуждения(см. закон Йеркса-Додсона)	Умение регулировать психическое состояние, достигать оптимального уровня возбуждения(см. закон Йеркса-Додсона).
4	Актуальные волевые качества	Целеустремленность, упорство, настойчивость, самостоятельность.	Формирование максимальных волевых усилий на проявление: - скорости отдельных движений; -частоты движений.	Решительность, целеустремленность, упорство, настойчивость, самообладание.
5	Психические процессы	Умение переключать внимание с неприятных ощущений на положительные мысли, концентрация внимания на сознательном контроле действий	Развитие восприятия, внимания, мышления, представлений, темпо-ритмовой чувствительности.	Умение концентрировать внимание, развивать ощущения, восприятия, представления.
6	Специальные умения	Десенсибилизация болевых ощущений, борьба с монотонией	Формирование умений тонко различать микроинтервалы времени.	Поиск дополнительных ориентиров при овладении дозированными и распределенными мышечными усилиями.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Типичные недостатки в деятельности	Пути психолого-педагогического воздействия
Спортсмены с сильной нервной системой	
Склонность к недооценке важности соревнований и личной ответственности за выступления в них	Вызывать активность мотивации и интерес к тренировочному занятию, к данному соревнованию
Предрасположенность к переоценке своих сил и завышению уровня притязаний, особенно в соревнованиях с низкой мотивацией или слабой степенью стресса	Повышать чувство личной ответственности за каждое выступление в соревнованиях
Склонность к планированию на тренировках завышенного объема нагрузки, с которым спортсмен не всегда справляется	Предупреждать излишнюю самоуверенность путем снижения завышенного уровня притязаний до адекватного уровня
	Избегать частой положительной оценки при удачном исполнении упражнения
	Замечать малейшую ошибку и акцентировать на ней внимание (дозировать похвалу и порицание)
	Постоянно требовать подробного анализа качества выполнения упражнения в тренировке и в соревнованиях
	Ставить конкретные задачи на тренировке и соревнованиях, требовать их выполнения
Спортсмены со слабой нервной системой	
Чрезмерная ответственность за выступления в соревнованиях	Снижать чувство ответственности за выступления в соревнованиях путем установки не на достижение высокого результата, а на технику, чистоту исполнения, его оригинальность и т. д.
Неуверенность в своих силах и занижение уровня притязаний	Вселять уверенность в своих силах, повышать уровень притязаний, завышая оценку положительных качеств спортсмена, и т. д.
Преобладание мотива избегания неудачи над мотивом достижения успеха	Трезво оценивать силы и возможности свои и противника
Болезненные реакции на неудачи, ошибки, критические замечания тренера, судей, партнеров и т. д.	Ставить на тренировках и на соревнованиях трудные, но выполнимые цели и задачи
	Акцентировать внимание на малейшем успехе
	Не заострять внимания на возможных ошибках и неудачах
	Вежливо, внимательно, тактично относиться к спортсмену (особенно перед стартом)

	Организовать межличностные отношения с партнерами по команде, предупреждающие возникновение конфликтов в связи с низкой оценкой ими личности и деятельности спортсмена
	Обучать методам психорегуляции (ПРТ). Чаще моделировать соревновательную обстановку в условиях тренировки

Рекомендации по индивидуализации учебно-тренировочного процесса и подготовки к соревнованиям гимнасток с различными свойствами темперамента

Тревожные

Мягкое, тактичное, внимательное, чуткое отношение к спортсменке перед стартом (не допускать критических замечаний в ее адрес)

Обязательное обучение методам регулирования эмоциональных состояний

Удерживание от чрезмерной траты энергии

Дозирование мотивации в соревнованиях путем понижения чрезмерной ответственности за данное выступление, акцептирование внимания спортсменки на технике выполнения упражнения, его красоте, эмоциональной выразительности

Нетревожные

Повышенная требовательность, контроль тренера за посещаемостью занятий

Повышение интереса к выступлению в соревнованиях (постановка конкретных целей и т. п.)

Повседневный контроль за самостоятельной работой спортсменок

Дополнительное стимулирование перед стартом

Эмоционально возбудимые

Обязательное обучение методам регулирования эмоциональных состояний

Мягкое, тактичное обращение в условиях соревнований Регулирование силы мотива в соревнованиях

Эмоционально невозбудимые

Повышение интереса к изучению новых элементов

Специальная дополнительная работа по развитию музыкально-ритмического чувства

Включение в тренировку соревновательной мотивации с целью повышения активности

Импульсивные

Терпеливо и настойчиво убеждать гимнасток в том, что все замечания тренера справедливы

Требовать проводить разминку по плану

Разъяснять и требовать выполнение упражнения до конца в любых условиях и при любых обстоятельствах

Неимпульсивные

Практиковать нечастую смену заданий во время тренировки

Ригидные

Менять на тренировках снаряды, места занятий

Давать в тренировках разнообразные элементы и чаще менять их

Требовать от спортсменок мысленного воспроизведения упражнения непосредственно перед его выполнением на соревнованиях (для предупреждения появления старых ошибок)

Экстравертированные

Требование систематической работы над собой

Требование ограничения в условиях соревнования чрезмерно интенсивного общения

Интровертированные

Поручать задания по оказанию помощи подругам во время тренировок

Приобщать к коллективному разбору результатов соревнований

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабанский Ю.К. Педагогика. - М., 1983.
2. Бордовская., Н.В. Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов СПб: 2000. 304 с.
3. Волков Б.С., Волкова Н.В. Детская психология. Схемы. – М., 2002.
4. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 1956.
5. Гершунский Б. С. Менталитет и образование. М., 1996.
6. Гессен С. И. Основы педагогики. М., 1995.
7. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики. СПбГУ, 1992.
8. Гиссен Л.Д. Психология и психогигиена в спорте / Л.Д. Гиссен. - М.: Советский спорт, 2010. - 148 с.
9. Гогунев Е.Н., Мартыанов Б.И. Психология физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
10. Гузев В.В. Лекции по педагогической технологии. - 2-е изд.- М.,1992.
11. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М., 1986.
12. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики. М., 1998.
13. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М., 1982.
14. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М., 1987.
15. Загвязинский В.И., Атаханов А. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М., 2001. – С.199.
16. Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1998. - №3. – С.27.
17. Занина Л.В., Меньшикова Н.П. Основы педагогического мастерства. – Ростов н/Д., 2003.
18. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М. 1999.
19. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2009. - 368 с.
20. Ильин Е.П. Психология спорта / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 590 с.
21. Лихачев Б.Т.Педагогика: Курс лекций / Учеб. пособие для студентов педагог, учеб.заведений и слушателей ИПК и ФПК. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.:Юрайт-М,2001.—607с.
22. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов / А.Г. Маклаков. - СПб: Питер, 2005. - 583 с.
23. Миронов В. Б. Век образования. М.: Педагогика, 1990.
24. Орлов А.А. Введение в педагогическую деятельность: Практикум: Учеб.-метод. пос./ А.А. Орлов, А.С. Агафонова. Под ред. А.А. Орлова. - М.: Академия, 2007.
25. Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 1996.
26. Педагогика и психология высшей школы. Ростов-на-Дону, 1998.
27. Педагогика школы. М.: Просвещение, 1977.
28. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. общество России, 2009.
29. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: ИКЦ «МарТ», 2008.
30. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М., 2007.
31. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. Учебно-методическое пособие. – М.: Изд-во «Гном и Д», 2007.
32. Подласый И. П. Педагогика. М.: Просвещение, 1996.
33. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.—Воронеж, 1996.
34. Психология и педагогика. М., 1998.
35. Психология спорта высших достижений: учебное пособие для институтов физ. культуры / под ред. А. В. Родионова. – М.: Физкультура и спорт, 1979. - 144 с.
36. Психология физической культуры и спорта : учебник для высших физкультурных учебных заведений / под ред. профессора Г. Д. Бабушкина, профессора В. Н. Смоленцевой. – Омск : СибГУФК, 2007. – 270 с.
37. Психология. Немов Р.С. Кн. 2. Психология образования. 1995, 2-е изд., 496с.
38. Реан А. А. Психология познания педагогом личности учащихся. М., 1990.
39. Реан А. А., Коломинский Я. Л: Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.
40. Роботова А.С. Введение в педагогическую деятельность/ Роботова А.С., Леонтьева Т.В., Шапошникова И.Г. и др. – М.: Академия, 2009. – 208 с.
41. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика. Ростов-на-Дону, 1996.
42. Родионов, А. В. Психология физического воспитания и спорта : учебник для вузов физкультурного профиля / А. В. Родионов . – М. : Академический проект, 2004 . – 576 с.
43. Российская педагогическая энциклопедия в двух томах: Том I / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Научное издательство «БОЛЬШАЯ РОССИЙСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ», 2008.
44. Российская педагогическая энциклопедия в двух томах: Том II / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Научное издательство «БОЛЬШАЯ РОССИЙСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ», 2008.
45. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
46. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач. М., 1997.
47. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство. М., 1998.
48. Столяренко Л.Д. Педагогика для среднего специального образования. – М., 2003.
49. Ушинский К. Д. Избр. пед. соч. В 2-х томах. М., 1974.
50. Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.

51. Шапоринский С. А. Обучение и научное познание. М.: Педагогика, 1981.
52. Якунин В. А. Педагогическая психология. СПб., 1998.