

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Полоцкий государственный университет»

В. Н. Лухверчик

ПЕДАГОГИКА

Учебно-методический комплекс
для студентов специальности 1-03 02 01 «Физическая культура»

В двух частях

Часть 2

Новополоцк
ПГУ
2014

УДК 37.013(075.8)

ББК 74.00я73

Л87

Рекомендован к изданию методической комиссией
спортивно-педагогического факультета
в качестве учебно-методического комплекса (протокол № 8 от 22.04.2014)

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

доц., канд. психол. наук, доц. каф. психологии
УО «Минский государственный лингвистический университет»
Г. В. ВЕРЖИБОК;
ст. преп. каф. технологии и методики преподавания
УО «Полоцкий государственный университет» Т. Л. ЖУКОВА

Лухверчик, В. Н.

Л87 Педагогика : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности
1-03 02 01 «Физическая культура». В 2-х ч. Ч. 2 / В. Н. Лухверчик. – Ново-
полоцк : ПГУ, 2014. – 180 с.
ISBN 978-985-531-479-1.

Разработан в соответствии с образовательным стандартом по специальности
«Физическая культура» и типовой учебной программой «Педагогика»

Изложены основные положения теории воспитания, дана характеристика
современным образовательным системам и технологиям.

Предназначен для студентов специальности 1-03 02 01 «Физическая культу-
ра», а также для всех педагогических специальностей.

УДК 37.013(075.8)

ББК 74.00я73

ISBN 978-985-531-479-1 (ч. 2)

ISBN 978-985-531-209-4

© Лухверчик, В. Н., 2014

© УО «ПГУ», 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
Модуль 4. Теория воспитания	6
УЭ 17. Сущность, закономерности и принципы процесса воспитания и самовоспитания	6
УЭ 18. Методы, формы и средства воспитания	14
УЭ 19. Формирование мировоззрения, правовой, эстетической и гражданской культуры личности	21
УЭ 20. Экономическое воспитание и культура профессионального самоопределения личности	26
УЭ 21. Воспитание учащихся в социуме, коллективе, семье	31
УЭ 22. Ученическое самоуправление в школе. Деятельность организаций и объединений учащихся	41
УЭ 23. Педагогическое общение. Конфликты в педагогическом общении и их преодоление	51
УЭ 24. Направленность развития инновационной деятельности в образовании	60
Семинарские занятия по модулю 4	67
Занятие № 1. Воспитание как специфический процесс целенаправленного формирования личности	67
Занятие № 2. Формирование мировоззрения, нравственной, эстетической и гражданской культуры личности	68
Занятие № 3. Культура педагогического общения. Конфликты	69
Занятие № 4. Инновационная деятельность в образовании	70
Вопросы и задания к коллоквиуму по модулю 4	72
Примерная тематика рефератов, докладов, сообщений к модулю 4	75
Литература к модулю 4	77
Тест к модулю 4	79
Модуль 5. Педагогические системы и технологии	90
УЭ 25. Теоретические основы развития педагогических систем и технологий	90
УЭ 26. Концептуальные основы проектирования педагогических систем и технологий	96
УЭ 27. Технология личностно-ориентированного и развивающего обучения	103

УЭ 28. Технология организации учебной деятельности учащихся	110
УЭ 29. Альтернативные технологии в зарубежной школе	121
УЭ 30. Технология организации деятельности классного руководителя	127
УЭ 31. Технология управления школой	137
УЭ 32. Технология организации методической работы в школе	146
Семинарские занятия по модулю 5	152
Занятие № 5. Педагогические системы и технологии	152
Занятие № 6. Технология личностно-ориентированного и развивающего обучения	153
Занятие № 7. Деятельность классного руководителя	154
Занятие № 8. Методическая работа в школе	155
Вопросы и задания к коллоквиуму по модулю 5	157
Примерная тематика рефератов, докладов, сообщений к модулю 5	160
Литература к модулю 5	161
Тест к модулю 5	163
Модуль R. резюме (обобщение)	175
Модуль К. контроль	177

ВВЕДЕНИЕ

Учебно-методический комплекс (УМК) «Педагогика» (часть 2) разработан в соответствии с типовой учебной программой для высших учебных заведений по специальностям профиля А «Педагогика» (рег. № 7Д-А 015/тип., утв. 24.09.2008), учебной программой по педагогике (рег. № УД-155/10/р. от 24.02.2010) для специальности 1-03 02 01 «Физическая культура». Вторая часть включает два основных модуля – М 4 «Теория воспитания» и М 5 «Педагогические системы и технологии». Модули 4 и 5 состоят из 8 учебных элементов (УЭ). В соответствии с учебным планом на лекционный курс отводится 32 часа, на семинарские занятия – 16 часов.

Каждый модуль, кроме учебного элемента, содержит также план проведения семинарских занятий, вопросы и задания для коллоквиума, тематику рефератов, докладов, сообщений, список литературы, контрольный тест по модулю.

Как и в первой части пособия, каждый из основных модулей разделен на учебные элементы. Структура модуля, выполняемые им функции подробно описаны в первой части УМК (см. Введение). Отличительной особенностью модуля «Контроль» второй части является то, что он, во-первых, имеет иную шкалу перевода оценок, во-вторых, убраны условия, понижающие рейтинг студента.

В построении второй части пособия соблюдены все основные характеристики, разработанные в первой части. Такой подход обеспечивает формирование у студентов алгоритма учебных действий, необходимого для организации продуктивной самостоятельной работы по курсу «Педагогика».

МОДУЛЬ 4

ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ

УЭ 17. Сущность, закономерности и принципы процесса воспитания и самовоспитания

1. Воспитание как процесс целенаправленного формирования личности.
2. Закономерности процесса воспитания.
3. Принципы воспитания.
4. Взаимосвязь воспитания и самовоспитания.

Студент должен:

- различать понятия «воспитание», «формирование», «становление», «социализация» личности;
- знать основные особенности процесса воспитания;
- уметь характеризовать противоречия воспитательного процесса как основную движущую силу его развития;
- знать структуру воспитательного процесса;
- уметь устанавливать связь между закономерностями и принципами воспитательного процесса;
- знать основные характеристики самовоспитания.

17.1. Воспитание как процесс целенаправленного формирования личности

Единства взглядов в определении понятия «процесс воспитания» нет. Выявить его специфику можно лишь в сопоставлении с процессами формирования, становления, социализация личности. Но и для этих процессов нет пока четких определений. Одни исследователи считают, что понятие «формирование» более широкое, чем понятие «воспитание», другие – что оно уже, ибо формирование – это внутренняя сторона воспитания. Соотношение понятий «социализация», «формирование» и «воспитание» личности может быть представлено следующим образом: *социализация* – процесс усвоения социального опыта, освоения и присвоения общественных отношений, продолжающийся всю жизнь индивида и имеющий определенные стадии: становления и развития личности. *Процесс воспитания* – это процесс

формирования и развития личности, включающий в себя как целенаправленное воздействие извне, так и самовоспитание личности.

Согласно одной из распространенных концепций процесс воспитания представляется как взаимосвязанная цепь воспитательных ситуаций (воспитательных дел), каждая из которых строится с учетом результатов предыдущей. При таком понимании процесс воспитания – это саморазвивающаяся система, единица которой – воспитательная ситуация (воспитательное дело). Развиваются не только воспитанники, но и сам воспитатель. Так преодолевается односторонность обособленных подходов к пониманию воспитания. Теория воспитания приобретает собственный объект исследования.

В структуре общего процесса формирования личности процесс воспитания отличает ряд особенностей:

- *целенаправленное* формирование личности. Это специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников, конечной целью имеющее формирование личности, нужной и полезной обществу;

- *эффективное взаимодействие* (сотрудничество) воспитателей и воспитанников, направленное на достижение заданной цели;

- *многофакторность* – процесс, в котором проявляются многочисленные объективные и субъективные факторы, обуславливающие своим совокупным действием невообразимую сложность данного процесса. Установлено, что соответствие субъективных факторов, выражающих внутренние потребности личности, объективным условиям, в которых личность живет и формируется, помогает успешно решать задачи воспитания. Чем больше по своему направлению и содержанию совпадают влияния организованной воспитательной деятельности и объективных условий, тем успешнее осуществляется формирование личности;

- *непрерывность*. Заблуждаются воспитатели, полагающие, что яркое «мероприятие» способно изменить поведение учащегося. Необходима система работы, объединенная общей целью. Если процесс воспитания прерывается, идет от случая к случаю, то воспитателю постоянно приходится заново прокладывать «след» в сознании учащегося, вместо того чтобы, углубляя его, вырабатывать устойчивые привычки;

- *комплексность*, которая в данном контексте означает единство целей, задач, содержания, форм и методов, подчиненное идее целостности формирования личности;

- значительная *вариативность* (неоднозначность) и *неопределенность* результатов, которые в одних и тех же условиях могут существенно отличаться. Это обусловлено действиями названных выше субъективных факторов: большими индивидуальными различиями воспитанников, их социальным опытом, отношением к воспитанию;

- *двусторонний* характер. Его протекание необычно тем, что идет в двух направлениях: от воспитателя к воспитаннику (прямая связь) и от воспитанника к воспитателю (обратная связь).

Диалектика воспитательного процесса раскрывается в его **противоречиях**, которые бывают внутренними и внешними. Одним из основных внутренних противоречий, проявляющихся на всех этапах становления личности, выступает противоречие между возникающими у нее новыми потребностями и возможностями их удовлетворения. Возникающее при этом «рассогласование» побуждает человека активно пополнять, расширять опыт, приобретать новые знания и формы поведения, усваивать нормы и правила. Какую направленность приобретут эти новые качества, зависит от многих условий: деятельности, активности, жизненной позиции личности и др.

Внешние противоречия также сильно сказываются на направленности и результатах воспитательного процесса. Весьма неблагоприятно, например, влияют противоречия между школой и семьей, противодействие со стороны семьи некоторым требованиям педагогов. Отметим и сильно обострившиеся в последнее время противоречия в содержании информации, внесшие немалую сумятицу в молодые умы. Противоречие между словом и делом нередко становится причиной многих затруднений и недостатков в воспитании [20].

17.2. Закономерности процесса воспитания

Воспитательный процесс как часть более общего педагогического процесса подчиняется его закономерностям. Кроме того, в нем проявляются связи, характерные для еще больших систем – развития и формирования.

Для практики воспитания важнее всего связать закономерными отношениями эффективность (продуктивность) воспитательного процесса с теми его компонентами, которые оказывают наибольшее влияние на качество воспитания. Эффективность воспитания зависит:

1) от *сложившихся воспитательных отношений*. Воздействие на личность осуществляется через ее отношение ко всему окружающему,

в том числе и к педагогическим влияниям. Мудрая заповедь практической педагогики: если хотите хорошо воспитывать, добивайтесь расположения воспитанника;

2) от *соответствия цели и организации действий*, помогающих эту цель достигнуть. Понятие «организация» включает в себя всю совокупность воздействий, отношений, условий, форм и методов работы. В воспитательном процессе организуются также специальные воздействия, нейтрализующие, а часто и пресекающие негативное поведение воспитанников. Если организация не соответствует цели, воспитательный процесс не достигает успеха;

3) от *соответствия социальной практики и характера воспитательного влияния на воспитанников*. Воспитательный процесс отличается тем, что человек мыслит и действует, получает знания и приобретает практический опыт, усваивает нормы и правила социального поведения и тут же проверяет их на практике;

4) от *совокупного действия объективных и субъективных факторов*. К субъективным факторам относятся сложившиеся отношения между воспитателями и воспитанниками, психологический климат и др. Объективные факторы – условия воспитания (материально-технические, социальные, санитарно-гигиенические и др.);

5) от *интенсивности воспитания и самовоспитания*. Самовоспитание сопутствует воспитанию и в то же время становится его результатом;

6) от *активности его участников в педагогическом взаимодействии*;

7) от *эффективности сопутствующих ему процессов* – развития и обучения. Из общей теории управления известно, что если два процесса осуществляются в неразрывном единстве, то снижение или повышение эффективности одного из них немедленно сказывается на втором;

8) от *качества воспитательного воздействия*. Педагогическое воздействие воспитателей на воспитанников предполагает целеустремленную организацию их деятельности, общения, систематического и планомерного развития интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер в соответствии с поставленной целью;

9) эффективность воспитания зависит от интенсивности воздействия на «внутреннюю сферу» воспитанника (Г.И. Щукина). Понятие «внутренняя сфера» – система мотивов, потребностей, эмоций, интеллекта, личности, рассматриваемая как целостное образование.

10) от интенсивности и качества взаимоотношений (общения) между самими воспитанниками. Взаимовоспитание влияет на становление лично-

сти именно потому, что воспитывают сверстники и друзья. В этом случае цели и содержание воспитания не только лучше понимаются, но и принимаются часто некритически и сразу [20].

17.3. Принципы воспитания

Принципы воспитательного процесса (принципы воспитания) – это общие исходные положения, в которых выражены основные требования к содержанию, методам, организации воспитательного процесса. Охарактеризуем требования, предъявляемые к принципам.

1. *Обязательность*. Они требуют обязательного и полного воплощения в практику.

2. *Комплексность*. Предполагается их одновременное, а не поочередное, изолированное применение на всех этапах воспитательного процесса.

3. *Равнозначность*. Как общие фундаментальные положения они равнозначны, среди них нет главных и второстепенных.

Современная отечественная система воспитания руководствуется следующими принципами:

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

Общественная направленность воспитания. Воспитание ориентировано на поддержку и упрочение государственного строя, его институтов, органов власти, формирование гражданских и социальных качеств на основе принятых и действующих в государстве идеологии, конституции, законов. Этот принцип направляет деятельность воспитателей на формирование социально необходимого типа личности.

Один из эффективных путей реализации принципа – введение специальных школьных предметов и наполнение соответствующим содержанием других учебных дисциплин.

На всех этапах формирования социальных качеств надо заботиться о соответствии преподаваемых знаний возрасту и уровню развития учащихся. Уже в школе первой ступени дети легко усваивают такие понятия, как «конституция», «власть», «авторитет», «закон», «ответственность», «пра-

вительство» и др. Школа второй и третьей ступени закрепляет, развивает необходимые понятия, воспитывает убеждения, формирует гражданские качества, привлекая воспитанников к реальным социальным процессам.

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

1. Следует преодолевать абстрактность и догматизм в социальном и трудовом воспитании учащихся, привлекать их к конкретной и посильной деятельности.

2. Воспитатель 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. Реализация принципа требует широкого использования на уроках и во внеклассной воспитательной работе местного краеведческого материала.

5. Участвуя наравне со взрослыми в решении жизненно важных вопросов, учащиеся приучаются нести ответственность за принятые решения.

6. Успешно осуществлять данный принцип невозможно без постоянного пересмотра и обновления содержания, организации и методики воспитания в соответствии с преобразованиями в социальной сфере и хозяйстве страны.

7. Воспитательный процесс должен быть построен таким образом, чтобы учащиеся чувствовали, что их труд нужен людям, обществу, чтобы он приносил удовлетворение.

Опора на положительное. Требования принципа просты: педагоги обязаны выявлять положительное в человеке и, опираясь на хорошее, развивать другие, недостаточно сформированные качества.

Гуманизация воспитания. Этот принцип тесно примыкает к предыдущему. Принцип 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) ненасильственного формирования требуемых качеств; 7) признания права личности на полный отказ от формирования тех качеств, которые по каким-либо причинам противоречат ее убеждениям (гуманитарным, религиозными и др.).

Личностный подход. 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 сформированности важных личностных качеств; 3) максимально опирался на собственную активность личности; 4) сочетал воспитание с самовоспитанием личности, помогал в выборе целей, методов, форм самовоспитания; 5) развивал самостоятельность, инициативу, самодеятельность воспитанников.

Единство воспитательных воздействий. Этот принцип, называемый также принципом координации усилий школы, семьи и общественности, требует, чтобы все лица, организации, общественные институты, причастные к воспитанию, действовали сообща, предъявляли воспитанникам согласованные требования, дополняя и усиливая педагогическое воздействие [20].

17.4. Взаимосвязь воспитания и самовоспитания

Воспитание и самовоспитание – две стороны единого процесса формирования личности. Под **самовоспитанием** понимается сознательная, целенаправленная и самостоятельная деятельность, возникающая в результате активного взаимодействия личности со средой, влияющая на развитие и совершенствование самой личности. Исследования, проведенные психологами и педагогами, убедительно доказали, что личность является активной силой не только в преобразовании окружающего мира, но и в собственном формировании.

Воспитательная цель осмысливается и принимается воспитанником в результате систематического, целенаправленного влияния со стороны воспитателя. В процессе самовоспитания он выступает в качестве субъекта воспитательного процесса. Потребность в самовоспитании возникает у учащихся уже в младшем возрасте и может быть успешно использована в педагогической работе. Формы самосовершенствования весьма разнообразны и выражаются в виде приспособления, подражания, ориентации на взрослых, друзей и коллектив сверстников.

Потребность в самовоспитании является высшим показателем развития личности. Она не возникает одновременно у всех учащихся одного и того же возраста, особенно если личность не подготовлена к восприятию предъявляемых требований.

Интенсивное проявление потребности в самовоспитании происходит в подростковом возрасте. Целенаправленность, осмысленность и устойчивость самовоспитания зависят, прежде всего, от идеалов, общественной направленности деятельности учащегося, от волевых свойств личности, от той значимости, которую он придает среде сверстников.

Предпосылку для возникновения и развития процесса самовоспитания создает формирование самосознания учащихся. Появление у старшеклассников умения анализировать и реально оценивать свои качества и поступки становится одним из существенных моментов самовоспитания. Каждый учащийся, особенно в этом возрасте, в состоянии достичь уровня нравственного самосовершенствования, но для этого необходимо, чтобы весь педагогический процесс, вся система воспитательных мер способствовали накоплению положительного опыта отношений и соответствующих им способов поведения.

Ведущим компонентом *содержания* самовоспитания является формирование волевых и нравственных качеств. Существует тесная связь между организацией самовоспитания и самооценкой. На самовоспитание влияют сила общественного мнения, действенность критики и самокритики, благоприятный психологический микроклимат в коллективе, помощь учителя в выборе приемов и средств его осуществления.

По отношению к самовоспитанию учащихся коллектив выполняет две основные *функции*:

- создает общие предпосылки и условия для обеспечения самостоятельности и устойчивости процесса;
- организует этот процесс.

Первая функция выражается в том, что коллектив формирует у учащихся положительное отношение к социально ценным видам деятельности, развивает стремление и желание активно участвовать в коллективной деятельности, стимулирует самостоятельность, общественный долг, инициативность и т.д. Вторая функция выражается в непосредственной организации самовоспитания: в формировании самосознания учащихся, в стимулировании положительной мотивации для работы над собой.

Индивидуальное развитие учащихся под влиянием самовоспитания благотворно действует на коллектив, влияет на развитие и совершенствование его в целом.

Наиболее распространенными приемами самовоспитания являются самообязательства, самоотчеты, самоанализ, самоконтроль и самооценка [18].

УЭ 18. Методы, формы и средства воспитания

1. Методы и приемы воспитания. Классификация методов.
2. Характеристика методов воспитания.
3. Выбор метода воспитания.
4. Средства воспитания. Общая характеристика форм воспитания.

Студент должен:

- знать, что такое метод воспитания, его место в воспитательном процессе;
- уметь выделять в структуре метода его отдельные элементы;
- уметь характеризовать методы, которые наиболее часто используются в воспитательной практике;
- знать критерии выбора методов воспитания;
- уметь осуществлять процедуру выбора метода;
- определять понятие «средство воспитания»;
- уметь классифицировать и характеризовать основные формы воспитания.

18.1. Методы и приемы воспитания. Классификация методов

Сущность процесса воспитания раскрывает очень важная категория «метод воспитания». *Метод воспитания* (от греч. методос – путь) – это путь достижения заданной цели воспитания. Если говорить о методе применительно к школьной практике, то можно сказать также, что **методы** воспитания – это способы воздействия на сознание, волю, чувства и поведение воспитанников с целью выработки у них заданных целью качеств личности.

В практике используется столько методов, сколько может найти воспитатель, сотрудничая со своими воспитанниками, опираясь на их силы, возможности и желания. Конструирование, выбор и правильное применение методов воспитания – вершина педагогического профессионализма. По мнению И.П. Подласого, создать принципиально новый метод воспитания ни одному воспитателю не под силу. В то же время совершенствование методов происходит постоянно. Каждый воспитатель в меру своих сил и возможностей вносит в разработку методов свои частные изменения, дополнения, соответствующие конкретным условиям воспитательного про-

цесса. Такие частные совершенствования затрагивают, прежде всего, отдельные элементы метода, которые называются *приемами воспитания*, т.е. это часть общего метода, отдельное действие.

В педагогической литературе можно найти описание большого количества методов воспитания, позволяющих достигать практически любые цели. Классификация методов помогает их упорядочить. Классификация методов – это выстроенная по определенному признаку система методов. Опираясь на классификацию, педагог лучше понимает назначение, характерные признаки различных методов и их модификаций.

В современной педагогике известны десятки классификаций, одни из которых применимы для решения практических задач, другие представляют лишь теоретический интерес. Классификация осуществляется путем выделения главного признака. Например, по характеру методы воспитания делятся на убеждение, упражнение, поощрение и наказание (Н.И. Болдырев, Н.К. Гончаров и др.), по результатам методы разделяют на два класса:

- 1) влияния, создающие нравственные установки, мотивы, отношения, формирующие представления, понятия, идеи;
- 2) влияния, создающие привычки, определяющие тот или иной тип поведения.

По мнению И.П. Подласого, наиболее объективной и удобной представляется классификация методов воспитания на основе направленности – интегративной характеристике, включающей в себя в единстве целевую, содержательную и процессуальную стороны методов воспитания, разработанную Г.И. Щукиной. В соответствии с данной классификацией выделяется три группы методов воспитания:

1. Методы формирования сознания личности.
2. Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения.
3. Методы стимулирования поведения и деятельности [20].

18.2. Характеристика методов воспитания

Первый этап правильно организованного воспитания заключается в выработке у воспитанников знания норм и правил поведения. Для формирования взглядов, понятий, убеждений чувств используются методы, получившие общее название **методов формирования сознания личности**. Рассмотрим некоторые из них.

Рассказ на этическую тему – яркое эмоциональное изложение конкретных фактов и событий, имеющих нравственное содержание. Используется метод преимущественно в младших и средних классах. Функции рассказа – источник знаний, обогащение личности нравственным опытом других людей, способ использования положительного примера в воспитании.

Разъяснение. Отличается данный метод от объяснения и рассказа своей адресностью, т.е. ориентированностью воздействия на данную группу или отдельную личность. Разъяснение применяется только там и только тогда, когда воспитаннику действительно необходимо что-то объяснить, сообщить о новых нравственных положениях, так или иначе, повлиять на его сознание и чувства.

Разъяснение опирается на *внушение*. С помощью этого метода педагог, проникая незаметно в психику, действует на личность в целом, создавая установки и мотивы деятельности. Особенно внушаемы дети и подростки. Внушение используется для усиления воздействия других методов.

Увещевание, как метод воспитания используется в сочетании с разъяснением и внушением. Педагогическая эффективность увещевания во многом определяется авторитетом воспитателя, его личными нравственными качествами, убежденностью в правоте своих слов и действий.

Этическая беседа – метод систематического и последовательного обсуждения знаний, предполагающий участие в этом процессе воспитателя и воспитанников. Отличительная особенность метода заключается в том, что воспитатель выслушивает и учитывает мнение, точку зрения своих собеседников, строит отношения с ними на принципах равноправия и сотрудничества. Этическая беседа позволяет привлечь воспитанников к выработке правильных оценок и суждений по всем волнующим их вопросам.

Диспуты (дискуссии, дебаты) – это живые горячие споры на разные темы (экономические, политические, правовые и др.), волнующие воспитанников. Метод используется в средних и старших классах. Цель диспута – не вывод, а процесс, который помогает воспитанникам дисциплинировать мысли, придерживаться логики доказательств, аргументировать свою позицию.

Пример – воспитательный метод исключительной силы воздействия. Основывается на известной закономерности, которая заключается в том, что все воспринимаемое зрением быстро и без труда запечатлевается в сознании. Пример действует на уровне первой сигнальной системы, а слово – второй. Психологической основой примера служит подражательность, бла-

годаря которой люди овладевают социальным и нравственным опытом. Характер подражательной деятельности изменяется с возрастом (уменьшается, становится избирательным) и по мере накопления социального опыта.

Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения являются определяющими в системе методов. Все методы этой группы основаны на практической деятельности воспитанника.

Упражнение – всеобщий метод формирования необходимых качеств. Он известен с древнейших времен и обладает исключительной эффективностью. Сущность этого метода состоит в многократном выполнении требуемых действий, доведение их до автоматизма. Результат упражнений – устойчивые навыки и привычки.

Требование – это метод воспитания, с помощью которого нормы поведения вызывают, стимулируют или тормозят определенную деятельность воспитанника и появление у него определенных качеств. По форме предъявления различают прямые и косвенные требования. Для прямого характерны определенность, конкретность, точность, наличие понятных формулировок. Косвенное требование (совет, просьба, намек, доверие и т.д.) отличается от прямого тем, что стимулом действия становится не столько само требование, сколько вызванные им психологические факторы: переживания, интересы, стремления воспитанников. Различают следующие требования: требование-совет, требование в игровом оформлении, требование-доверие, требование-просьба, требование-намек, требование-одобрение.

По способу предъявления различают непосредственное и опосредованное требование. Непосредственное – это такое требование, с помощью которого воспитатель сам добивается от воспитанника нужного поведения. Опосредованное – это требование воспитанников друг к другу, организованное воспитателем.

Приучение – это интенсивно выполняемое упражнение. Его применяют тогда, когда необходимо быстро и на высоком уровне сформировать требуемое качество.

Поручение. С помощью данного метода приучают воспитанников к выполнению положительных поступков. Они могут иметь разнообразный характер: посетить больного товарища, ухаживать за комнатными растениями, украсить к празднику классную комнату и т.д. С помощью поручений формируют такое важное качество личности, как ответственность.

Воспитывающие ситуации – это метод организации деятельности и поведения воспитанников в специально создаваемых условиях.

Особую группу методов воспитания **составляют методы стимулирования**. Назначение стимулов – ускорять или тормозить определенные действия. Наиболее применяемые в современной педагогической практике такие методы, как поощрение, наказание и соревнование.

Поощрение – это выражение положительной оценки действий воспитанников. Оно закрепляет положительные навыки и привычки. С точки зрения психологии поощрение основано на возбуждении положительных эмоций. Виды поощрения разнообразны: одобрение, похвала, благодарность, награждение грамотами, подарками и т.д. Избыточное поощрение может приносить не только пользу, но и вред.

Наказание – это метод педагогического воздействия, которое должно предупреждать, тормозить нежелательные поступки. Как и другие методы воспитания, наказание рассчитано на постепенное превращение внешних стимулов в стимулы внутренние. Виды наказания – наложение дополнительных обязанностей, лишение или ограничение определенных прав, выражение морального осуждения, неодобрение, замечание, порицание, предупреждение и др.

Педагогические условия наказания:

- не рекомендуется применять групповые наказания;
- должно быть понятно учащемуся;
- не должно оскорблять его;
- соответствовать степени проступка и др.

Соревнование основано на естественном стремлении детей к соперничеству. Цель соперничества – утверждение себя среди окружающих, т.к. результаты соревнования прочно и на длительное время определяют и закрепляют статус воспитанника в коллективе. Соревнуясь, учащиеся быстро усваивают опыт общественного поведения, развивают физические, нравственные, эстетические качества [20].

18.3. Выбор метода

Ни один метод воспитания не может быть заранее объявлен эффективным или неэффективным без учета тех условий, в которых он применяется. Выбор метода – это всегда поиск оптимального пути воспитания. Выбор жестко детерминирован (причинно обусловлен). Выбрать оптимальный метод – означает найти выгодный путь, позволяющий быстро

и с разумными затратами энергии, средств достичь намеченной цели. *Причины*, которые затрудняют процесс логического перебора методов воспитания и определение оптимальных, следующие: нечеткость множества методов; множественность условий применения методов; время как самый надежный критерий оптимизации применяется редко.

К условиям (факторам), определяющим выбор методов воспитания, которые должны быть учтены в первую очередь, относятся:

- цели и задачи воспитания;
- содержание воспитания;
- возрастные особенности воспитанников;
- индивидуальные и личностные особенности воспитанников;
- уровень сформированности коллектива;
- условия воспитания (материальные, психофизиологические, санитарно-гигиенические, психологический климат, стиль педагогического руководства и др.);
- средства воспитания;
- уровень педагогической квалификации воспитателя;
- время воспитания.

Формальная *процедура выбора* метода воспитания заключается в следующем: каждый метод проверяется на «пригодность» в конкретных условиях. Тот метод, который набирает максимальное количество выборов по принятому критерию оптимизации (время достижения цели, затраты сил и средств, качество воспитания и др.), признается оптимальным. В выборе методов проявляется степень профессионализма педагога [20].

18.4. Средства воспитания.

Общая характеристика форм воспитания

В педагогике до настоящего времени отсутствует единый подход к определению понятия *средств воспитания*. В одних учебных пособиях оно вообще не упоминается, в других – трактуется как совокупность приемов воспитания [20], в третьих – рассматривается как конкретное мероприятие или формы воспитательной работы (беседы, собрания, и т.д.), виды деятельности учащихся (учебные занятия, предметные кружки, конкурсы и т.д.), а также наглядные пособия, которые используются в процессе реализации того или иного метода. По мнению В.Т. Чепикова, под **средствами воспитания** следует понимать учебно-познавательную и различные виды внеучебной деятельности, а также общение учащихся [27].

Методы и средства воспитания получают свою конструкционную и логическую завершенность в организационных формах (формах организации воспитания). Если первые отражают внутреннюю процессуально-инструментальную сторону воспитания, приводят в действие педагогические механизмы его осуществления, то в организационных формах проявляется внешняя сторона процесса воспитания, которая характеризуется пространственным и временным режимом, оригинальностью конструкции, последовательностью этапов, определенным содержанием и функциональной спецификой.

Форма воспитания – это внешнее выражение процесса воспитания. В педагогической теории описано, а в практике организации воспитательной работы используется большое количество форм воспитания. К ним относятся беседы, встречи с выдающимися людьми, утренники, выставки, конкурсы, собрания, праздники и др. Всех их можно объединить в следующие группы:

- воспитательные мероприятия;
- коллективные творческие дела.

Воспитательное мероприятие – это отрезок воспитательного процесса, направленный на формирование у воспитанников какого-либо недостающего качества.

Коллективное творческое дело (КТД), по И.П. Иванову, направленно на формирование целостной личности, так как отличается системностью, комплексностью, последовательностью. Оно предполагает организацию совместной деятельности учащихся, в основу которой положены какие-то общественные события или события коллективной жизни.

По количественному критерию формы делятся на индивидуальные, микрогрупповые, групповые (коллективные) и массовые. Реализация содержания воспитания, качество управления воспитательной деятельностью во многом определяется числом воспитанников. При увеличении их числа качество воспитания обычно снижается. Наиболее эффективными считаются индивидуальные и микрогрупповые формы воспитания. Серьезным препятствием на пути широкого распространения этих форм выступают высокие денежные затраты на их организацию [27].

УЭ 19. Формирование мировоззрения, нравственной, эстетической и гражданской культуры личности

1. Сущность мировоззрения, пути и средства его формирования.
2. Сущность нравственной и эстетической культуры личности: задачи, компоненты, пути формирования.
3. Гражданская культура личности. Пути и средства ее формирования.

Студент должен:

- понимать место и роль мировоззрения в организации поведения и деятельности личности;
- характеризовать основные виды мировоззрения;
- уметь выделять и характеризовать структурные компоненты мировоззрения;
- знать средства и критерии сформированности мировоззрения;
- уметь характеризовать нравственную культуру личности, стадии, задачи и средства ее формирования;
- уметь определять связь между нравственными и эстетическими компонентами личности;
- знать средства и пути формирования эстетической культуры у учащихся;
- видеть связь между гражданской, политической и правовой структурами личности;
- знать содержание, средства и пути формирования гражданской, политической и правовой культуры личности.

19.1. Сущность мировоззрения, пути и средства его формирования

Обобщенным и высшим уровнем отношений личности к окружающему миру и действенным регулятором его поведения и деятельности является *мировоззрение*. Термин «мировоззрение» (миросозерцание) возник в конце XVIII в. и впервые начал использоваться представителями немецкой классической философии. Само же слово мировоззрение состоит из двух слов: мир и воззрение, или сознание. В общем плане **мировоззрение** представляет собой специфическую форму сознания человека, его взгляды на окружающий мир и свое место в этом мире.

В зависимости от содержания и его связи с научными знаниями, верой и жизненным опытом человека выделяют три вида мировоззрения: научное, религиозное и обыденное (житейское).

Научное мировоззрение опирается на выводы и обобщения, сделанные на основе научного анализа и теоретического осмысления причинно-следственной связи при объяснении природных и общественных явлений.

Религиозное мировоззрение опирается на субъективный религиозный опыт личности. В его основе лежит вера человека в существование Бога.

Обыденное (житейское) мировоззрение формируется под влиянием непосредственных условий жизни людей, передаваясь из поколения в поколение в форме духовного опыта, здравого смысла, стихийных представлений о мире.

В качестве структурных компонентов мировоззрения выступают: а) система знаний; б) взгляды; в) убеждения; г) идеалы.

Знания представляют собой систему научных истин, имеющих форму описательно-констатирующего суждения.

Взгляд есть суждение, субъективный вывод человека, который связан с объяснением тех или иных природных и общественных явлений, определением своего отношения к этим явлениям.

Убеждение – это то, что человек глубоко осмыслил и эмоционально пережил, что готов отстаивать и защищать в любых условиях.

Идеал – это мысленно-эмоциональное предвосхищение человеком того, каким он хочет и может стать [26].

В качестве средств формирования научного мировоззрения у учащихся выступают процесс обучения (система предметов), внеурочная деятельность (в том числе научно-исследовательского характера), самостоятельная работа. Сформированность мировоззрения определяется наличием взглядов, знаний и убеждений, проявляющихся в разнообразных видах деятельности.

Глубина анализа и степень мировоззренческих обобщений не могут быть одинаковыми на разных этапах обучения. В младших классах работа по формированию мировоззрения скорее носит предварительный характер: создает основу для последующего воспитания у учащихся соответствующих взглядов и убеждений. Интенсивное формирование личности в подростковом возрасте делает процесс формирования достаточно благоприятным для овладения научной концепцией мира. Изучая курсы основ наук, подростки проводят более глубокий анализ предметов и явлений реальной действительности, находят в них черты сходства и различия, взаимные

связи, устанавливают закономерности, приходят к самостоятельным мировоззренческим выводам и обобщениям. В юношеском возрасте учащиеся достигают не только физической, но и духовной зрелости, определяющей их готовность к усвоению научного мировоззрения во всем его объеме и полноте. Потребности проникнуть в систему «вещей и знаний» создают прочную основу для формирования у старшеклассников фундаментальных методологических идей высокого уровня обобщенности, твердых взглядов и убеждений, обеспечивающих широту ориентировки в мире, принципы поведения и деятельности [18].

19.2. Сущность нравственной и эстетической культуры личности: задачи, компоненты, пути формирования

Нравственная культура личности – совокупность знаний, чувств, отношений и поведения, воплощающихся в нравственный идеал, этические ценности и нормы, моральную мотивацию и этические оценки.

Тот человек является нравственным, для которого нормы морали выступают как его собственные убеждения и привычные формы поведения. Нравственность (как качество личности) – это внутренняя мораль. Нравственное развитие личности (по Л. Колбергу) проходит следующие стадии:

- *доморальная* (от 0 до 6 лет) проявляется в выполнении требований взрослых, в чувстве страха, боязни наказания;
- *конвенциональная* (7-12 лет) проявляется во внешних нормах поведения, чувстве стыда;
- *автономной морали* (с 13 лет) проявляется в чувстве долга и совести;
- *формирования устойчивых моральных принципов* (с 18 лет) проявляется в соблюдении нравственных требований, согласии с собственной совестью;
- *на мировоззренческой* – моральные ценности выводятся из общих философских законов.

Нравственное воспитание решает такие задачи, как формирование нравственных понятий, суждений, чувств и убеждений, навыков и привычек поведения, соответствующих нормам общества.

Нравственное воспитание осуществляется:

- через процесс обучения, особенно при изучении гуманитарных дисциплин;
- в организации внеклассной и внешкольной работы;

- через нравственное просвещение, используя воспитательные возможности учреждений культуры, правоохранительных органов и т.д.;
- через организацию совместной деятельности и общения учащихся; через организацию взаимодействия школы, семьи и общественности.

Нравственное воспитание включает а) нравственное просвещение; б) вовлечение воспитанников в разнообразную деятельность, предполагающую нравственный выбор. Содержанием нравственного воспитания выступает формирование отношений к Родине, (патриотизм, национальная гордость, потребность в ее охране, сохранности), обществу (уважение к общественному строю, знание и уважение законов общества, межнациональная толерантность), труду (дисциплинированность, ответственность, инициативность, самостоятельность и т.д.), людям (честность, тактичность, справедливость, милосердие и т.д.), себе (гордость, скромность, самокритичность и т.д.).

Формирование эстетической культуры личности осуществляется в процессе эстетического воспитания.

Эстетическое воспитание – целенаправленный процесс формирования у подрастающего поколения потребности в высоких культурных и духовных ценностях и их дальнейшем обогащении, в развитии творческих способностей.

Задачи эстетического воспитания:

- сформировать эстетическое сознание, воспитывать эстетические чувства;
- обогатить личность пониманием произведений искусства;
- обучить начальным навыкам и умениям деятельности в области различных видов искусства;
- сформировать потребность в эстетическом восприятии окружающего мира.

Показателем эстетической воспитанности является наличие у учащихся эстетических потребностей, знаний, чувств, вкусов, умений заниматься каким-либо видом искусства.

Средствами эстетического воспитания выступают познание, труд, игра, природа, искусство (театр, музыка, литература, архитектура, живопись), общение, быт, мода.

Формирование эстетических качеств личности осуществляется: а) через *художественное образование* – процесс освоения совокупности знаний, умений, навыков, формирование мировоззренческих установок

в области искусства и художественного творчества; б) через *художественное воспитание* – процесс формирования у детей способности чувствовать, понимать, оценивать, любить искусство и наслаждаться им; потребности в художественно-творческой деятельности и создании эстетических ценностей. В школе эстетическое воспитание осуществляется в форме специально организованных уроков (музыка, танцы, изобразительное искусство и др.), в разнообразных формах внеклассной деятельности (факультативы, кружки, студии, салоны, экскурсии, встречи с деятелями искусств, участие в разнообразных видах художественной деятельности и т.д.) [11].

19.3. Гражданская культура личности.

Пути и средства ее формирования

Главная цель гражданского воспитания заключается в формировании у учащихся такого нравственного качества личности, как гражданственность. Наличие этого качества определяется сознательностью и активностью выполнения личностью гражданских обязанностей и долга перед государством, обществом, народом; разумным использованием своих гражданских прав, точным соблюдением и уважением законов своей страны.

Гражданское воспитание – это процесс формирования у учащихся:

- уважения к закону и беспрекословного подчинения ему, к нормам коллективной жизни;
- гражданского самосознания;
- социальной и политической ответственности;
- культуры межнациональных отношений;
- гражданских чувств и качеств.

В данном определении, по сути, перечисляются те задачи, которые должны решать учебные заведения, формируя личность в данном направлении. Составными компонентами гражданского воспитания выступают политическое и правовое воспитание.

Политическое воспитание – процесс формирования политического сознания, отражающего отношения между государствами, нациями, партиями, и умения разбираться в них с духовно-нравственных позиций. Воспитание осуществляется на основе следующих принципов: объективность, вариативность, свобода выбора оценок и позиций в границах общечеловеческих ценностей. Политическое воспитание осуществляется в процессе изучения гуманитарных наук, а также через организацию разнообразных

форм внешкольной работы: информационных часов, общественных объединений, поисковой деятельности по местам боев, проведенных фестивалей, обменов и встреч и т.д.

Правовое воспитание – процесс формирования правовой культуры и правового поведения. Оно осуществляется через организацию правового всеобуча, развитие правового сознания и законопослушного поведения, преодоление правового нигилизма. Формированию правопослушной личности, овладению элементарной юридической грамотностью способствует изучение дисциплин общественного блока, а также разнообразная внеклассная воспитательная работа.

Определяющим элементом правового воспитания учащихся является цель. Она состоит в том, чтобы ввести учащихся в сложные правовые общественные отношения, с помощью права решить ряд воспитательных проблем. Первая среди них – формирование гражданина правового государства. Учащийся постепенно овладевает элементарной юридической грамотностью, осознает права, обязанности и правовую ответственность. В его сознании образуется духовный сплав нравственно-правовой культуры. Нормы нравственности облегчают ему понимание норм права, которое, в свою очередь, способствует более глубокому осознанию нравственных истин. Наконец, правовое воспитание призвано стимулировать социальную активность учащихся, стремление вести активную борьбу с аморальными проявлениями и правонарушениями. Познание правовых отношений доступно учащемуся в таких видах деятельности, как общешкольное самоуправление, участие в политических мероприятиях, производительном труде, физкультурных соревнованиях.

Критерии правовой воспитанности учащихся неразрывно связаны с нравственными. Здоровый нравственный климат в коллективе является основой ответственного отношения его членов к правовым нормам, а также показателем хорошей работы. К другим показателям можно отнести знание учащимися правового минимума, отсутствие правонарушений [11].

УЭ 20. Экономическое воспитание и культура профессионального самоопределения личности

1. Понятие, задачи и пути экономического воспитания.
2. Профессиональное самоопределение как понятие.
3. Профессиональная ориентация в школе.

Студент должен:

- понимать смысл экономического воспитания учащихся;
- знать задачи и способы осуществления экономического воспитания в школе;
- знать, что такое профессиональное самоопределение;
- определять роль учителя в данном процессе;
- знать способы осуществления профессионального самоопределения учащихся;
- уметь характеризовать основные направления организации профессиональной ориентации учащихся.

20.1. Понятие, задачи и пути экономического воспитания

Под формированием **экономической культуры** понимается выработка у учащихся ясного представления об экономических закономерностях развития общества и *воспитание* на этой основе таких качеств личности, которые необходимы ей в производственно-экономической деятельности. Формирование экономической культуры – одно из необходимых условий становления гражданской позиции личности – неразрывно связано с подготовкой выпускника к жизни, труду. В целостном педагогическом процессе решается ряд задач формирования экономической культуры учащихся. К наиболее важным из них относят:

- формирование у учащихся экономического мышления;
- воспитание качеств характера рачительного хозяина-гражданина: бережливости, практичности, хозяйственности;
- овладение элементарными навыками экономического анализа, привычками экономии и расчетливости.

Указанные задачи могут быть решены при соответствующей работе по формированию экономических знаний о труде и производстве, умений и навыков организационно-экономической деятельности, предпринимательства.

Экономическая культура формируется в процессе изучения практически всех учебных дисциплин. Но особенно большие возможности для развития экономической культуры личности **заложены** в таких предметах, как история, география, технология, химия, биология. В последние годы в рамках школьного компонента в отдельных учебных заведениях введена в старших классах специальная дисциплина «Экономика».

В учебных курсах содержится богатый арсенал экономических знаний и возможностей организации экономической деятельности учащихся.

Задача состоит прежде всего в том, чтобы в рамках школьных дисциплин и сложившейся практики политехнического образования, общественно полезного и производительного труда упорядочить, обновить и систематизировать экономические знания и умения, расширить сферу экономической деятельности в меняющихся социально-экономических условиях.

Для формирования экономической культуры используются многообразные формы и методы: беседы, рассказы, лекции, решение производственных задач, экскурсии и др. Большое место уделяется игровым формам проведения занятий. Это могут быть деловые игры, подготовка экономического обоснования решения производственных задач, выполнение экономических расчетов, определение экономической эффективности трудовой деятельности, изобретений и т.д.

В школах стало традицией проводить научные исследования экономического содержания, а результаты обобщать на ученических конференциях и семинарах.

Целесообразно приобщать учащихся к проведению экономического анализа процесса и результатов труда в ученических бригадах, лесничествах, цехах; распределению и использованию коллективно заработанных средств и др. Экономическое воспитание учащихся обогащает целостный педагогический процесс, придает ему предметно-жизненную, личностно-ориентированную направленность [24].

20.2. Профессиональное самоопределение как понятие

Профессиональное самоопределение – степень самооценки себя как специалиста определенной профессии; содержательная сторона направленности личности, взаимодействующая с призванием; важнейший элемент формирования личности в процессе профессиональной ориентации. В практике педагога, озабоченного подготовкой детей к будущей жизни, должна осуществляться функция путеводителя, советчика, наставника, а это значит – должны применяться и приемы, и умения педагогического руководства развивающимся сознанием, различные «техники» педагогического воздействия. Поскольку педагог – представитель общества в школе, его уход от задач руководства развитием детей как будущих субъектов профессионального труда и предоставление этого развития лишь воле случая означали бы уклонение его от профессиональной ответственности перед обществом, народом. Образно говоря, природа не может знать,

до чего додумалась цивилизация. Поэтому тщетно ожидать, что у подрастающего человека, полностью предоставленного самому себе, могут проявиться или могут быть диагностированы интересы, склонности, способности к некоей деятельности, дающей возможность себя материально обеспечить и признаваемой окружающими (например, химики или сборщики автопокрышек, аналитики или ученые-библиографы). Профессионально важные человеческие качества надо не только выявлять, но во многом и заложить в человека средствами воспитания, что предполагает активность не только педагога, но и самого подрастающего человека. Таким образом, в образовательной практике профессиональное самоопределение обеспечивается как деятельностью самого учащегося, так и педагога.

Но было бы грубой ошибкой понимать самоопределение как стихийное автоматическое «раскручивание» чего-то, якобы уже полностью имеющегося в свернутом виде, да еще и надеяться при этом, что данный процесс пойдет в социально ценном направлении. Профессиональное самоопределение предполагает активизацию самопознания и самовоспитания подрастающего человека. По сути, это направление составляет основу содержания системы профессиональной ориентации каждой общеобразовательной школы [17].

20.3. Профессиональная ориентация в школе

Профессиональная ориентация представляет собой обоснованную систему социально-экономических, психолого-педагогических, медико-биологических, производственно-технических мер, направленных на оказание помощи учащимся и молодежи в профессиональном самоопределении. Правильно выбранная профессия соответствует интересам и склонностям человека, находится в полной гармонии с призванием. В таком случае профессия приносит радость и удовлетворение. Социальная значимость и удовлетворенность профессией повышаются, если она отвечает современным потребностям общества, престижа, носит творческий характер, высоко оценивается материально.

Мир профессий очень подвижен: одни профессии уходят в прошлое, другие – появляются. Их число неизменно увеличивается. Поэтому учащиеся нуждаются в разносторонней информации о профессиях, в квалифицированном совете на этапе выбора жизненного пути, в поддержке и помощи в начале профессионального становления.

Система профессиональной ориентации включает следующие компоненты: профессиональное просвещение (профинформация), профессиональная диагностика, профессиональная консультация, профессиональный отбор, профессиональная адаптация.

Профессиональное просвещение имеет своей целью сообщение учащимся определенных знаний о социально-экономических, психофизиологических особенностях тех или иных профессий. С работы по профессиональному просвещению начинается ознакомление детей и подростков с профессиями, с потребностями в рабочих руках конкретного района, города. Учителя, классные руководители, родители могут активно влиять на правильный выбор профессии, на формирование профессиональных мотивов.

Профессиональная диагностика осуществляется специалистами по отношению к каждому конкретному человеку с использованием различных методик. В ходе профессиональной диагностики изучаются особенности высшей нервной деятельности человека, состояние его здоровья, интересы и мотивы, ценностные ориентации, установки в выборе профессии.

Профессиональная консультация заключается в оказании помощи, советах специалистов (психологов, врачей, педагогов) в установлении соответствия между требованиями, предъявляемыми к профессии, и индивидуально-психологическими особенностями личности. Различают несколько типов профконсультаций. В ходе справочно-информационной консультации учащегося знакомят более глубоко с содержанием профессии, требованиями к ней, возможностями трудоустройства, повышения профессионального мастерства. Диагностическая индивидуальная профконсультация имеет своей целью определение возможных областей деятельности, в которых учащиеся могут наиболее успешно трудиться. Результатом диагностической индивидуальной профконсультации должно быть определение не одной какой-либо профессии, а группы родственных. Медицинская профконсультация устанавливает степень соответствия здоровья человека требованиям профессии.

Профессиональный отбор направлен на предоставление личности свободы выбора в мире профессий. Его осуществляют учебные заведения, предъявляющие определенные требования к поступающим в них, или учреждения, принимающие человека на работу.

Профессиональная адаптация – это процесс вхождения молодого человека в профессиональную деятельность, приспособление к системе производства, трудовому коллективу, условиям труда, особенностям спе-

циальности. Успешность адаптации является показателем правильности выбора профессии.

Компоненты профориентации взаимосвязаны, соподчинены. Введение профориентации в школе во многом зависит от возрастных особенностей учащихся. На ступени начальной школы формируется положительное отношение учащихся к труду, показывается важность и необходимость их труда для общества. Формируется потребность быть полезным людям. На ступени базовой школы раскрываются нравственные основы выбора жизненного пути, учащиеся знакомятся с конкретными видами трудовой деятельности, расширяется круг их представлений о труде. Предоставляется возможность ознакомиться с практическим применением достижений науки в сфере промышленного и сельскохозяйственного производства. На ступени полной средней школы профессиональные интересы учащихся более дифференцированы, осознаны. В процессе профориентации они получают сведения об экономике производства, уровне механизации и автоматизации. Старшеклассники принимают решение о выборе профессии. У большинства из них четко определяются мотивы учебной деятельности [24].

УЭ 21. Воспитание учащихся в социуме, коллективе, семье

1. Влияние социального окружения на воспитание учащихся.
2. Роль коллектива в формировании личности.
3. Учение А.С. Макаренко о коллективе.
4. Семья как субъект социализации и воспитания.

Студент должен:

- знать происхождение слова «коллектив»;
- знать основные признаки коллектива и его отличие от других видов групповых объединений;
- знать, что такое «ученический коллектив»;
- знать основные особенности семьи как социального института;
- знать возможности семьи в обеспечении необходимых условий воспитания детей;
- знать способы взаимодействия школы и семьи;
- перечислять, уметь классифицировать и характеризовать факторы социального окружения, влияющие на воспитание учащихся.

21.1. Влияние социального окружения на воспитание учащихся

Педагогика долгое время изучала только деятельность специальных педагогических учреждений – дошкольных и школьных, хотя влияние внешкольных условий и факторов на воспитание личности понималось давно. Ныне значительно обогатились социальные факторы, институты и условия общества, которые усилили образовательное, воспитательное, обучающее, развивающее воздействие на людей. Изучением педагогических влияний окружающей среды на человека, возможностей принятия их во внимание и путей усовершенствования при целенаправленном решении педагогических задач занимается особая отрасль педагогической науки, именуемая *социальной педагогикой*.

К важнейшим реальностям, образующим среду и оказывающим социально-педагогическое влияние на людей, относятся:

- государственное устройство общества, его экономическая система;
- деятельность органов государственного и местного управления;
- уровень культуры, нравственности, образованности, общественного сознания, жизни населения и отдельных граждан, социального обеспечения и защиты;
- жизнь, деятельность, история, социально-демографические, национально-этнические и социально-психологические особенности, социальные ожидания различных социальных групп населения, их взаимоотношения, народные традиции (в совокупности – «народная педагогика»);
- состояние законности, правопорядка и правовая культура населения;
- особенности и деятельность различных общностей: официальных (трудовые, воинские и служебные коллективы, общественные организации, партии и пр.) и неофициальных (бытовые, молодежные, по интересам, криминальные и др.);
- труд, стиль и методы управления в учреждениях, организациях и на производстве;
- деятельность средств массовой коммуникации, субъектов культуры и искусства и др.

Социально-педагогическая реальность предстает прежде всего в качестве совокупности **социально-педагогических факторов**.

По педагогической природе различают факторы:

- *собственно-педагогические*: состояние системы образования в городе, районе, области, постановка воспитательной работы, уровень проведения занятий, личностные качества и мастерство учителей и т.п.;

- *педагогически значимые*: экономические, материальные, жилищные, бытовые, управленческие, информационные, географические, социальные и др.

По источнику и масштабу влияния факторы делятся на:

- *государственные* – это государственное устройство и деятельность государственных органов, тип и состояние экономических отношений, меры, предпринимаемые государством по вопросам образования, воспитания, работы с молодежью, деятельность основных телевизионных каналов и др.;

- *местные*, связанные с особенностями действия аналогичных государственных факторов, а также иных, присущих отдельным областям, районам, городам, селам: деятельность местных органов власти, экономическое положение, состояние системы образования, уровень культуры населения, его национальный состав, особенности образа жизни и др.;

- *групповые*, присущие группам людей, среди которых живет, с которыми учится, трудится, проводит досуг данный человек;

- *межличностные*, действующие в паре: учитель – учащийся, отец – сын, два друга и др.

Ныне можно говорить и о *международных* социально-педагогических факторах, которые стали весьма ощутимы в жизни белорусов, и можно ожидать дальнейшего повышения их роли. Это, в частности, обусловлено и принципом интеграции нашего образования в мировую систему образования, укрепление международных связей, развитие международных средств связи, информации, туризма, торговли, культуры, образования и др.

По *признаку близости-отдаленности* к конкретному человеку, группе могут выделяться следующие социально-педагогические факторы:

- *микросреды* – непосредственного, ближайшего окружения. Ближайший коллектив называется первичным коллективом (например, студенческая группа, бригада, экипаж);

- *мезосреды* – более отдаленной, находящейся за пределами непосредственного окружения, среды, у которой часто бывает вторичный коллектив (например, коллектив образовательного учреждения, завода, эскадрильи);

- *макросреды* – условия жизни в обществе, государстве, населенном пункте.

Наиболее действенно педагогическое влияние непосредственного окружения человека и, кроме того, оно больше поддается целенаправленным педагогическим усовершенствованиям силами самой личности и педагога, а поэтому требует особого внимания. Социально-педагогические влияния объективны, сильны, и избежать их воздействий невозможно.

Основной их механизм – **механизм научения**, т.е. *непроизвольного появления педагогических результатов в опыте человека под влиянием окружающей среды*. Особенно податлива социально-педагогическим влияниям воспитанность человека.

Сила социально-педагогических влияний определяется их:

- постоянством, непрерывностью;
- непосредственностью, близостью к каждому человеку;
- значимостью непосредственных обстоятельств жизни и деятельности;
- действенностью убеждения на опыте;
- превращением хотя бы части их в управляемые воздействия, целенаправленно используемые в педагогических целях.

Их *педагогическая слабость* – в их стихийности, неуправляемости, частом несовпадении с целенаправленно организуемыми педагогическими воздействиями. Задача общества, всех его структур, граждан с активной жизненной позицией – взять под контроль максимум до сих пор не управляемых или мало управляемых социально-педагогических влияний, совершенствовать социально-педагогические факторы, особенно в непосредственном окружении молодого поколения, а также максимально устранить или ослабить антипедагогические влияния [24].

21.2. Роль коллектива в формировании личности

Групповая форма организации воспитания в школе получила название коллективной. Еще недавно она отражала принятую в нашем обществе концепцию К. Маркса и Ф. Энгельса, согласно которой «... только в коллективе индивид получает средства, дающие ему возможность всестороннего развития своих задатков и, следовательно, только в коллективе возможна личная свобода». Воспитание в духе коллективизма стало ведущим принципом педагогики, формирование коллектива – целью воспитательной работы. Средством и формой достижения этой цели провозглашался коллектив.

Латинское слово «коллективус» переводят по-разному – сборище, толпа, совместное собрание, объединение, группа. Ясно лишь то, что кол-

лектив – это группа людей. В современной литературе употребляется два значения понятия «коллектив»:

1) под **коллективом** понимается любая организованная группа людей (например, коллектив предприятия);

2) под **коллективом** понимается только высокоорганизованная группа. В том значении, которое приобрело это понятие в педагогической литературе, **коллективом** называется объединение воспитанников (учащихся), отличающееся рядом важных признаков:

- общая социально значимая цель деятельности;
- общая совместная деятельность для достижения поставленной цели, общая организация этой деятельности;
- отношения ответственной зависимости;
- общий выборный руководящий орган.

Отдельные из этих характеристик могут быть присущи и другим видам групповых объединений (ассоциации, кооперации, корпорации и т.д.). Но особенно отчетливо они проявляются лишь при коллективной организации.

Кроме названных признаков, коллектив отличается и другими очень важными особенностями. Это характеристики, отражающие психологический климат, отношения между членами коллектива: взаимопонимание, защищенность, «чувство локтя», причастность к коллективу, взаимопомощь и взаимоответственность, доброжелательность и бескорыстие, здоровая критика и самокритика, соревнование. Группа формально сотрудничающих людей может обходиться без этих качеств, коллектив без них теряет свои преимущества.

В коллективе, обладающем всеми перечисленными признаками, формируется иная система отношений к труду, к людям, к своим личным и общественным обязанностям. В дружном, сплоченном коллективе система отношений определяется разумным сочетанием личных и общественных интересов. Такая система формирует ясную и уверенную позицию каждого члена коллектива, знающего свои обязанности, преодолевающего субъективные и объективные препятствия.

Наиболее стабильное звено в официальной структуре школьного коллектива – *коллектив класса*, в рамках которого протекает основная деятельность учащихся – учение. Именно в классном коллективе между учащимися образуется густая сеть межличностных связей и отношений. В силу этого он играет роль того своеобразного фундамента, на базе которого формируются различные школьные коллективы [20].

21.3. Учение А.С. Макаренко о коллективе

Виднейшим представителем советской педагогики, разрабатывавшим теорию коллектива, был А.С. Макаренко. Он сформулировал закон жизни коллектива: движение – форма жизни коллектива, остановка – форма его смерти; определил принципы развития коллектива (гласности, ответственной зависимости, перспективных линий, параллельного действия); вычленил этапы (стадии) развития коллектива.

Особенно важным в организации коллектива А.С. Макаренко считал выбор цели. Практическую цель, которая способна увлечь и сплотить воспитанников, он называл *перспективой*.

В практике воспитательной работы А.С. Макаренко различал три вида перспектив: близкую, среднюю и далекую. *Близкая* перспектива выдвигается перед коллективом, находящимся на любой стадии развития, даже на начальной. Близкой перспективой может быть, например, совместная воскресная прогулка, поход в цирк или театр, интересная игра-соревнование и т.д. Основное требование к близкой перспективе заключается в том, что она должна опираться на личную заинтересованность учащихся.

Средняя перспектива заключается в проекте коллективного события, несколько отодвинутого во времени. Для достижения этой перспективы нужно приложить усилия. Примерами средних перспектив, получивших распространение в современной школьной практике, можно назвать подготовку к проведению спортивного соревнования, школьного праздника, литературного вечера и т.д.

Далекая перспектива – это далеко отодвинутое во времени, наиболее социально значимое и требующее значительных усилий для достижения цели событие. В такой перспективе обязательно сочетаются личные и общественные потребности. Пример наиболее распространенной далекой перспективы – цель успешного окончания школы и последующего выбора профессии. Воспитание на далекой перспективе дает значительный эффект лишь тогда, когда главное место в коллективной деятельности занимает труд, когда коллектив увлечен совместной деятельностью, когда для достижения поставленной цели требуются коллективные усилия.

Система *перспективных линий* должна пронизывать коллектив. Непрерывная смена перспектив, постановка новых и все более трудных задач – обязательное условие прогрессивного движения коллектива.

Давно установлено, что непосредственное воздействие педагога на учащегося по ряду причин может быть малоэффективным. Лучшие результаты дает воздействие через окружающих его сверстников. Это учитывал

А.С. Макаренко, выдвигая принцип *параллельного действия*. В его основе – требование воздействовать на учащегося не непосредственно, а опосредованно, через первичный коллектив. Каждый член коллектива оказывается под «параллельным» воздействием по крайней мере трех сил – воспитателя, актива и всего коллектива. При повышении уровня сформированности коллектива непосредственное воздействие воспитателя на каждого отдельного воспитанника ослабевает, а воздействие на него коллектива усиливается.

Для того чтобы стать коллективом, группа должна пройти нелегкий путь качественных преобразований. На этом пути А.С. Макаренко выделяет несколько стадий (этапов).

Первая стадия – становление коллектива (стадия первоначального сплочения). В это время коллектив выступает, прежде всего, как цель воспитательных усилий педагога, стремящегося организационно оформить группу (класс, кружок и т.д.), превратить ее в коллектив. Организатор коллектива – педагог, от него исходят все требования. Первая стадия считается завершенной, когда в коллективе выделился и заработал актив, воспитанники сплотились на основе общей цели, общей деятельности и общей организации.

На *второй стадии* усиливается влияние актива, теперь уже актив не только поддерживает требования педагога, но и сам предъявляет их членам коллектива. Если активисты правильно понимают потребности коллектива, то они становятся надежными помощниками педагога. Работа с активом на этом этапе требует пристального внимания педагога.

Для этой стадии характерна стабилизация структуры коллектива. Коллектив в это время выступает уже как целостная система, в ней начинают действовать механизмы самоорганизации и саморегуляции. Он уже способен требовать от своих членов определенных норм поведения, при этом круг требований постепенно расширяется.

Развитие коллектива связано с преодолением противоречий между:

- коллективом и отдельными учащимися;
- общими и индивидуальными перспективами;
- нормами поведения коллектива и нормами, стихийно складывающимися в классе;
- отдельными группами учащихся с различными ценностными ориентациями и т.д.

Поэтому в развитии коллектива неизбежны скачки, остановки, движения вспять.

Третью стадию характеризует расцвет коллектива. Для того чтобы подчеркнуть уровень развития коллектива на этой стадии, достаточно указать на уровень и характер требований, предъявляемых друг к другу чле-

нами коллектива: более высокие требования к себе, чем к своим товарищам. Если коллектив доходит до этой стадии развития, то он формирует целостную, нравственную личность. На данной стадии коллектив превращается в инструмент индивидуального развития каждого из его членов. Общий опыт, одинаковые оценки событий – основной признак и наиболее характерная черта коллектива на третьей стадии. Между стадиями нет четких границ – возможности для перехода к последующей создаются в рамках предыдущей.

Некоторые педагоги выделяют *четвертую и последующие* стадии развития коллектива. На этих стадиях каждый учащийся благодаря прочно усвоенному коллективному опыту сам предъявляет к себе определенные требования, выполнение нравственных норм становится его потребностью, процесс воспитания переходит в процесс самовоспитания.

На всех стадиях развития коллектива возникают, крепнут и спланивают воспитанников большие и малые традиции. *Традиции* – это такие устойчивые формы коллективной жизни, которые эмоционально воплощают нормы, обычаи, желания воспитанников. Традиции помогают выработать общие нормы поведения, развивают коллективные переживания, украшают жизнь.

Большое значение А.С. Макаренко придавал стилю внутриколлективных отношений. Отличительным признаком сформированного коллектива он считал: 1) мажор – постоянная бодрость, готовность воспитанников к действию; 2) ощущение собственного достоинства, вытекающее из представления о ценности своего коллектива, гордости за него; 3) дружеское единение его членов; 4) ощущение защищенности каждого члена коллектива; 5) активность, проявляющаяся в готовности к упорядоченному, деловому действию; 6) привычку к торможению, сдержанности в эмоциях и словах [20].

21.4. Семья как субъект социализации и воспитания

Родители оказывают огромное влияние на воспитание детей. От родителей дети наследуют биологические особенности, полностью зависят материально, в силу социальной преемственности часто воспринимают как положительные, так и отрицательные черты, нормы и правила поведения. В каждой семье создается определенный микроклимат.

Семья – особая интимная группа, социальное объединение, члены которого связаны родственными узами, общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью.

Различают следующие **функции семьи**: репродуктивная, хозяйственно-экономическая, воспитательная, социализации, психотерапевтическая, рекреативная (восстановительная), регулятивная, коммуникативная, фелицитологическая (создание условий для счастья каждого члена семьи).

Для классификации типа семьи используют различные признаки (табл. 21.1).

Таблица 21.1

Типы семей

По составу	По типу главенства в семье	По качеству отношений
<ul style="list-style-type: none"> - нуклеарная (состоящая из одной пары супругов с детьми или без детей); - неполная; - полная; - отдельная; - расширенная (представители старшего поколения); - большая (состоящая из нескольких супружеских пар) 	<ul style="list-style-type: none"> - эгалитарная (равноправная); - патриархальная; - матриархальная 	<ul style="list-style-type: none"> - благополучные; - счастливые; - устойчивые; - проблемные; - конфликтные; - социально-неблагополучные; - дезорганизованные (культ силы, страх, изолированность членов семьи)

Учеными предлагаются и другие классификации семей.

Семейное воспитание – целенаправленное взаимодействие старших членов семьи с младшими, основанное на любви и уважении личного достоинства и чести детей, предполагающее им психолого-педагогическую поддержку, защиту и формирование личности с учетом их возможностей в соответствии с ценностями семьи и общества.

Воспитательный потенциал семьи – совокупность материальных, национальных, психологических, педагогических, духовных, эмоциональных возможностей семьи в воспитании детей, определяемых ее особенностями (типом, структурой, традициями, авторитетностью родителей и др.).

Особое значение в семейном воспитании (по А.С. Макаренко) имеет авторитет родителей. Это такое нормальное взаимоотношение между воспитателями и воспитанниками, когда последние, уважая своих воспитателей и доверяя им, подчиняются их воле, требованиям и указаниям.

Педогог А.С. Макаренко, был первым, кто составил типологию ложных родительских авторитетов, которые негативно сказываются на результатах воспитания: подкуп, чрезмерная любовь и доброта к детям, чванство, педантизм, резонерство, подавление.

Выделяются такие **особенности** семейного воспитания как:

- *органическая связь* со всей жизнедеятельностью ребенка;
- *непрерывность и длительность* воздействия;
- *многократность и противоречивость* воспитательного воздействия;
- *интимность, естественность, многогранность и непосредственность* общения на основе чувства родства, любви, доверия, взаимной ответственности;
- *относительная замкнутость*;
- *общение и взаимодействие людей разного возраста* с разными интересами и профессиональной деятельностью;
- *взаимная направленность* формирующих воздействий.

Среди негативных факторов, которые значительно снижают возможности семейного воспитания, выделяют: преобладание материальных ценностей; бездуховность родителей; авторитаризм или безграничный либерализм; безнравственность, аморальный стиль и тон отношений; отсутствие нормального психологического климата; неразвитость родительских чувств; фанатизм в любых его проявлениях; противоправное (криминальное) поведение взрослых; отсутствие психолого-педагогических знаний у взрослых членов семьи.

Отрицательно влияют на развитие детей и неверные установки, складывающиеся в семейных отношениях: предпочтение женских (мужских, детских) качеств у детей; страх утраты ребенка; проекция на детей собственных отрицательных качеств; амбиции родителей в отношении собственных детей; внесение в сферу воспитания конфликтов родителей.

Семейное воспитание дает положительный результат, если родители соблюдают в его организации следующие принципы: гуманизм; связь воспитания с жизнью детей и их потребностями; единство и согласованность общественного и семейного воспитания; учет возможностей и особенностей развития личности ребенка; включенность воспитуемого в деятельность семьи.

Условия семейного воспитания – быт, уклад, традиция, эмоциональный климат, общение и совместная деятельность, понимание и принятие ребенка, чувство долга и ответственности за воспитание детей, педагогическая культура родителей.

Для создания единой стратегии развития ребенка необходимо обеспечить взаимодействие двух основных социальных институтов воспитания: семьи и школы.

Выделяют следующие **направления** работы школы с семьями:

- *ознакомление родителей* с содержанием и методикой учебно-воспитательного процесса;
- *психолого-педагогическое просвещение* и образование родителей;
- *вовлечение родителей* в совместную с детьми деятельность;
- *помощь и возможная коррекция* воспитания в отдельных семьях;
- *взаимодействие* с родительскими общественными организациями.

Для того чтобы взаимодействие было продуктивным необходимо соблюдать следующие **правила**:

- *выражение позитивного отношения* к учащемуся, классу, группе детей, с родителями которых происходит общение;
- *выражение тревоги и беспокойства* за ребенка (класс, группу детей);
- *совместное и разностороннее выявление* и анализ причин возникшей негативной ситуации и проблем в развитии ребенка;
- *разработка совместно с родителями* стратегии и тактики в отношении разрешения возникших проблем;
- *выработка единого стиля* и тона взаимоотношений с ребенком [11].

УЭ 22. Ученическое самоуправление в школе.

Деятельность организаций и объединений учащихся

1. История становления ученического самоуправления.
2. Термины «самоуправление» и «соуправление».
3. Детские объединения как фактор развития личности: понятие, классификация.
4. Формальные и неформальные объединения.
5. Воспитательный потенциал детских общественных объединений.

Студент должен:

- *знать основные этапы становления* ученического самоуправления;
- *различать понятия* «самоуправление» и «соуправление»;
- *определять понятия* «детское движение», «объединение», «организация»;
- *знать классификацию* детских общественных объединений;
- *знать основные принципы* формальных и неформальных детских объединений;
- *знать о воспитательных возможностях* детских общественных объединений.

22.1. История становления ученического самоуправления

Самоуправление в школе, по мнению Н.К. Степаненкова, можно рассматривать как реальную демократию. Участие в нем поможет сформировать у учащихся готовность и умение управлять личными и общественными делами, развить социальную и гражданскую ответственность.

Первый опыт школьного самоуправления был проведен в Швейцарии. В 1861 г. Мартин Плант, руководитель семинарии ввел в учебное заведение демократический образ правления. Самоуправление осуществлялось по образцу управления Древней Римской Республикой. Учащиеся на общем собрании выбирали консула, претора, цензора, эдил, трибунов, квестора, сcribe, канцеляриста и трех сенаторов. Каждый из них выполнял соответствующую функцию. Такая организация самоуправления не только дисциплинировала учащихся, но и позволяла им упражняться в красноречии. Отсюда слово «самоуправление» можно рассматривать в двух значениях. Во-первых, оно может означать власть над собой, умение владеть собой, во-вторых, оно означает автономию, такой образ правления, в котором принимают участие свободные граждане, руководствуясь законами, созданными ими самими.

В 1897 г. попытка ввести ученическое самоуправление была предпринята в одной из школ Нью-Йорка. Основная цель данного мероприятия заключалась в том, чтобы переложить работу по поддержанию порядка в учебном заведении на плечи учащихся. По форме самоуправления напоминало работу городской мэрии.

Отдельные элементы самоуправления в конце XIX – начале XX вв. были введены в некоторых школах Германии, Австрии, Шотландии и других стран.

Задачи, которые должно было решать ученическое самоуправление в Америке и Европе различались. Если в Америке педагоги смотрели на ученическое самоуправление как на средство воспитания свободного гражданина, подготовленного к выполнению своих общественных обязанностей, то в Европе от него ожидали только улучшения дисциплины.

Организация самоуправления в дореволюционной России известна из опыта Яснополянской школы, открытой Л.Н. Толстым, где оно осуществлялось в форме школьных судов. В период первой русской революции (1905 – 1907 гг.) с развитием земств, подобные организации жизнедеятельности учащихся стали возникать и в школах. Избирался учком, который решал основные вопросы. Активное участие всех учащихся не предполагалось.

В советское время самоуправление в ученическом коллективе появилось в 20-е годы XX века. В колонии им. А.М. Горького, во главе которой

стоял А.С. Макаренко, всеми делами управлял совет командиров и другие выборные и назначенные лица. В коммуне им. Ф.Э. Держинского самоуправление строилось на производственной основе.

В колонии под Ленинградом, которой руководил В.Н. Сорока-Росинский, функционировала настоящая республика (школа им. Достоевского) во главе с парламентом, получившая название «Шкид».

Подобные ученические самоуправляющиеся коллективы существовали и в других колониях.

Начиная с 1934 по 1963 гг. самоуправление в советских школах существовало в форме учкомов.

В 1963 г. по решению ЦК ВЛКСМ функции учкомов были переданы пионерским и комсомольским организациям. Однако вскоре обнаружилось, что, во-первых, не все организационные и воспитательные мероприятия можно решать через общественные объединения, во-вторых, те учащиеся, которые не вступили ни в пионерские, ни в комсомольские организации оказались вне ученического влияния. Поэтому в 1984 г. учкомы были восстановлены вновь, но частичное дублирование функций с детскими общественными организациями сохранилось [25].

22.2. Термины «самоуправление» и «соуправление»

Ученическое самоуправление – способ организации жизнедеятельности учащихся, подготовки их к управлению делами общества; принцип воспитания и самовоспитание, средство развития и углубления демократических основ школьной жизни.

Ученическое самоуправление осуществляется двумя способами. Во-первых, учащиеся вместе с педагогами, родителями, представителями шефских организаций являются членами коллегиального органа управления учебным заведением – совета школы (гимназии, лицея), где принимают равноправное участие в обсуждении и решении всех вопросов. Названный вариант представляет собой **соуправление**.

Во-вторых, учащиеся организуют самостоятельно жизнедеятельность своего коллектива. Они создают общественные организации, формирования по интересам; являются организаторами различных коллективных акций, компаний (волонтерской деятельности, акций милосердия, социальной защиты учащихся). В этом случае речь идет о самоуправлении.

Самой массовой формой ученического самоуправления является учком, который управляет всеми делами коллектива через создание различных комиссий: учебной, трудовой, спортивно-массовой, культурно-массовой, оздоровительной и др.

Однако современная школьная воспитательная практика знает и другие формы организации самоуправления. Так, например, в гимназии № 1 г. Полоцка оно осуществляется через организацию работы парламента, избираемого из числа учащихся. Структура и направление его деятельности во многом дублирует государственный орган. Н.К. Степаненков приводит в качестве примера и такие формы ученического самоуправления, как трудовой кооператив, школьное лесничество, хозрасчетная ученическая производственная бригада. Появление этих форм продиктовано новыми экономическими отношениями, которые развиваются в нашей стране.

Для изучения взаимоотношений между учащимися, учащимися и учителями, учащимися различных школ, учащимися и родителями и др., а также разрешения конфликтных ситуаций в практике современной школьной жизни встречаются такие формы ученического самоуправления, как «Комитеты охраны настроения», «Службы настроения», «Суды чести» и др. Участвуя в самоуправлении, учащиеся приобретают опыт руководителей, контролеров, счетных работников, экономистов, организаторов досуга, психологов, юристов и др.

Самоуправление нельзя внедрить административным способом. Есть два пути заимствования опыта ученического самоуправления: первый – суммировать все лучшее и внедрить в практику конкретной школы, второй – выбрать один из лучших опытов и использовать применительно к конкретным условиям школы.

Качества личности, необходимые для участия в самоуправлении, зачастую у учащихся отсутствуют. Их необходимо сформировать, используя педагогическую помощь. Практика работы школ в этом направлении строится основываясь на принципе: *самоуправление в сочетании с педагогическим руководством*. При таком подходе ученическое самоуправление становится следствием педагогического руководства. Оно развивается от требований педагога, через требования актива к требованию всех членов данного коллектива, выраженного в общественном мнении [25].

22.3. Детские объединения как фактор развития личности: понятие, классификация

Одной из приоритетных задач нашего государства в сфере социального развития общества является проведение детской и молодежной политики, которая включает в себе развитие детского и молодежного движения. Характер и принципы деятельности детских общественных объединений регламентируются соответствующими международными нормативными актами, а также документами, принимаемыми в нашем государстве,

а именно: Конвенция о правах ребенка, принятая Генеральной Ассамблеей ООН, Закон Республики Беларусь «О правах ребенка», Закон «Об образовании в Республике Беларусь», Закон «Об общественных объединениях», Закон «О государственной поддержке молодежных и детских объединений в Республике Беларусь», «Концепция воспитания детей и учащейся молодежи», «Программа воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь», Республиканская Программа «Молодежь Беларуси» и др.

Рассмотрим понятия «детское движение», «объединение», «организация». Под **детским движением** понимается совокупность действий и видов деятельности всех детских (в том числе подростковых и юношеских) общественных объединений, существующих в стране. В свою очередь **детское объединение** – это формирование, в котором самостоятельно или вместе со взрослыми добровольно объединяются несовершеннолетние граждане для совместной деятельности, удовлетворяющей их социальные потребности и интересы. Детское объединение является основным элементом детского движения. Детскими признаются объединения, насчитывающие в своем составе не менее 2/3 граждан до 18 лет от общего числа членов. Общественным считается детское объединение, которое:

- создается по инициативе детей и не входит в структуру государственного учреждения, но может иметь его материально-финансовую поддержку;
- осуществляет социально-творческую деятельность;
- не ставит своей целью получение прибыли.

К детским общественным объединениям могут быть отнесены различные общества, клубы, союзы, команды, отряды и или иные формирования. В свою очередь объединения могут образовывать ассоциации и федерации. Понятием «детская организация» обозначается особый тип детских общественных объединений. **Детская организация** – это самостоятельное, самоуправляемое детское общественное объединение, создаваемое для реализации какой-либо социально ценной цели, имеющее устав или иной учредительный документ, выраженную структуру и фиксированное членство. Вся деятельность детских и молодежных организаций строится на основе принципов добровольности, самодеятельности, самостоятельности, защиты прав и интересов детей и молодежи.

Функции детского общественного объединения заключаются:

- в широком разностороннем включении личности в систему общественных отношений;
- в организации жизнедеятельности, удовлетворяющей потребности в развитии;
- в защите личности от негативных влияний социальной среды.

Детские объединения могут быть классифицированы по следующим признакам:

1) по концепции деятельности и ментальности членов, которые можно разделить на маргинальные, радикальные, умеренные, нейтральные, проправительственные, государственные;

2) по направлениям деятельности – образовательно-просветительские; социальные; исследовательские; экологические; молодежные ресурсные центры; проведения массовых акций и компаний; культурно-исторические, спортивные;

3) по отношению к регистрации – зарегистрированные (формальные), незарегистрированные (неформальные);

4) по отношению к политическому участию – политические, около-политические, неполитические, государственные;

5) по охвату деятельности: действующие на уровне государства, района, города и т.д.;

б) по времени существования – постоянные, временные, ситуативные.

Педагоги предлагают свою классификацию детско-молодежных общественных объединений: патриотические, профилактические, трудовые, валеологические, лидерские, психолого-педагогические, социально-бытовые, социокультурные, социально-правовые, информационные.

22.4. Формальные и неформальные объединения

Наиболее распространенная классификация детско-молодежных общественных объединений – классификация по отношению к регистрации, в соответствии с которой выделяют формальные и неформальные общественные объединения. **Формальной** обычно называют социальную группу, обладающую юридическим статусом, являющуюся частью социального института, организации, где положения отдельных членов строго регламентировано официальными правилами и законами. Формальные объединения всегда юридически зарегистрированы и в обязательном порядке имеют свой устав. Условия членства в них четко оговорены. К концу 90-х годов XX века в Министерстве юстиции Беларуси было зарегистрировано 7 формальных детско-молодежных объединений. Особую известность (популярность) среди них приобрели «Белорусская республиканская пионерская организация», «Белорусский Республиканский Союз Молодежи», а также менее массовые общественные организации – «Белорусская республиканская скаутская ассоциация» и «Ассоциация белорусских гайдов».

В настоящее время *Белорусская республиканская пионерская организация* (БРПО), благодаря государственной поддержке, сохранила статус основной и самой многочисленной детской общественной организации в республике. Цель организации заключается в том, чтобы помочь каждому ее участнику стать гражданином, а делами и поступками приносить пользу себе, семье и Родине.

Деятельность БРПО направлена на:

- социальную защиту детей и подростков;
- гражданское и патриотическое воспитание подрастающего поколения;
- благотворительность;
- развитие спорта и туризма;
- защиту окружающей среды;
- возрождение белорусской культуры;
- осуществление международной деятельности.

Среди учащихся юношеского возраста и студенческой молодежи популярностью пользуется общественное объединение *«Белорусский республиканский союз молодежи»* (БРСМ). Организация была создана 6 сентября 2002 г. путем слияния Белорусского патриотического союза молодежи и Белорусского союза молодежи. Их объединение было обусловлено тем, что обе организации ставили перед собой практически одинаковые цели, работали по одной программе *«Молодежь Беларуси»*.

БРСМ строит свою работу исходя из основных направлений данной программы. Цель молодежного союза заключается в создании условий *«для всестороннего развития молодежи, раскрытия ее творческого потенциала, содействие развитию в Республике Беларусь гражданского общества, основанного на патриотических и духовно-нравственных ценностях белорусского народа»*.

В соответствии с законодательством объединение осуществляет свою деятельность следующими методами:

- участие в формировании и реализации государственной молодежной политики;
- помощь членам БРСМ в организации свободного времени путем проведения мероприятий, направленных на физическое, духовно-нравственное, культурное развитие молодых людей;
- участие в осуществлении образовательных, социальных и иных молодежных программ;
- оказание содействия в создании рабочих мест и трудоустройстве своих членов и др.

В социологии **неформальное молодежное объединение** определяется как разновидность самостоятельных объединений молодежи, которая характеризуется ориентацией на обеспечение межличностного общения, на удовлетворение социально-психологических потребностей.

Выделяют три критерия, необходимых и достаточных для отнесения того или иного явления в молодежной среде к ряду неформальных. Первый критерий – внешний вид или символическое атрибутивное выражение своей принадлежности к данному молодежному группированию. Как правило, подростки используют:

а) определенный стиль в одежде (бандана, кожаные штаны, ковбойские сапоги у байкеров и др.);

б) специальные элементы украшений (шарфы, шапочки, повязки, оформление своей прически и др.);

в) специальный язык, стиль общения (сленг, непристойные выражения, ругательства).

Второй критерий – время и место сбора или пространственно-временная локализация того или иного объединения. Как правило, это определенные парки, кафе, станции метро, подземные переходы и др.

Третий критерий – ценностно-нормативное единство членов объединения. Существует многообразие подходов к классификации неформальных объединений молодежи. Например, в основу типологии групп (по И.П. Башкатову) положены соответствующие критерии: «совокупный асоциальный опыт и мотивы асоциальной деятельности» (табл. 22.1).

Таблица 22.1

Классификация неформальных групп по И.П. Башкатову

Тип групп	Виды групп	Виды правонарушений
Социально-нейтральные (озорные) группы общения	Территориальные группы, дворовые, уличные компании	Порча имущества, вымогательство денег у младших сверстников, драки
Асоциальные (предкриминальные) группы подражания	«Фанаты», «панки», «хиппи», «рокеры», «металлисты»	Драки, злоупотребление алкоголем и наркотиками, нарушение общественного порядка
Неустойчивые криминальные (антиобщественные) группы	Подростковые банды (ченги), наркоманы (таксикоманы), попрошайки, бродяги, воры, насильники	Воровство, насилие, злоупотребление наркотиками
Устойчивые криминальные (преступные) группы	Криминальные группы (шайки, банды)	Разбой, грабежи, насилие, вымогательство

Различая организованный школьный коллектив и стихийное объединение подростков, И.Я. Полонский среди характеристик стихийной группы выделил следующие: «склонность к самоизоляции, крайнее обособление от взрослых, узкогрупповая мораль, которая в искаженном виде представляет «взрослые» ценности, столь желанные для подростков». Критерий социальной направленности лег в основу предложенной им классификации. Автор выделяет три типа подростковых неформальных групп:

- просоциальные, или социально-положительные;
- асоциальные, стоящие в стороне от основных социальных проблем, замкнутых в системе узкогрупповых ценностей;
- антисоциальные – социальные отрицательные группы».

Есть попытка классификации подростково-молодежных субкультур по ведущим ценностным устремлениям их носителей и отчасти по способу реализации данных ценностей:

- 1) романтико-эскапистские (хиппи, индианисты, толкиенисты);
- 2) гедонистско-развлекательные (рэйверы, рэперы, металлисты);
- 3) криминальные (скины, гопники, люберы и др.);
- 4) анархо-нигилистские группы «левого» и «правого» толка, которые можно назвать радикально-деструктивными.

Промежуточную позицию (согласно данной классификации) занимают фанаты и байкеры, которые с точки зрения ценностных ориентиров могут быть отнесены ко второй группе (гедонистско-развлекательные), а принимая во внимание асоциальные проявления – к третьей (криминальные).

22.5. Воспитательный потенциал детских общественных объединений

Детские общественные объединения обладают значительным воспитательным потенциалом. История детского движения представляет немало примеров, когда воспитательный процесс в детских организациях осуществлялся как на принципах гуманизма, интернационализма, демократии, так и на основе жесткого, беспрекословного подчинения, слепого повиновения, национализма, шовинизма, милитаризма, что подчеркивает противоречивость его воспитательного потенциала. *Педагогика детского движения* определяется как самостоятельная отрасль педагогики, изучающая сущность, закономерности, специфические черты процесса воспитания и развития личности в детской организации.

Гуманистические и демократические преобразования влекут за собой гуманизацию и демократизацию педагогики детского движения. Оно пере-

стает служить средством для достижения политических, идеологических или партийных интересов. Деятельность детских объединений призвана главным образом стимулировать процесс саморазвития, в основе которого находится свобода и интерес.

По мнению Н.М. Беляевой, при всей вариативности учебных планов, программ, внеурочной деятельности школа, скорее всего, еще долго будет ограничивать возможности познавательного выбора и выбора практической деятельности, а также коммуникативного опыта учащихся, так как в ней присутствует стабильная система отношений. Статусные позиции учителя и учащегося имеют жесткие нормативные границы. Кроме этого, педагог в школе всегда поставлен перед необходимостью воспитания ребенка. В воспитательной системе школы цели педагога и ребенка могут не совпадать, что создает противоречие и затрудняет формирование отношений сотрудничества и сотворчества.

В отличие от школьной образовательной среды, где учебно-познавательная деятельность строится на системных знаниях, умениях, навыках, продуктивность деятельности учащегося в детском объединении ограничена отсутствием таковых. Опыт творчества приобретается ребенком именно как освоение новых для него способов отношения к миру, культурных форм самовыражения и самоутверждения. Частая смена интересов, переход из одного объединения в другое необходимо рассматривать как проявление основного свойства творчества: оно непременно порождает внутри ребенка новые цели, которые он стремится реализовать.

Уникальность детского объединения, заключается в том, что оно имеет признаки и *адаптируемой и адаптирующей* среды. Это значит, что в условиях детского объединения не только ребенок приспособливается к уже имеющимся условиям, но и условия изменяются для более легкой его адаптации.

Результат деятельности в детском объединении всегда оценивается как правильный и успешный, так как дети приобретают новые для себя знания, а значит, приобретают личностный опыт, положительный или отрицательный.

Педагог находится рядом в качестве авторитетного консультанта, помогает в адекватной самооценке. С одной стороны, он поддерживает интерес ребенка, его творческие находки, достижения, а с другой – создает педагогические ситуации, стимулирующие активный поиск, мыслительную деятельность. Тем самым он сопровождает, ребенка в «зону его бли-

жайшего развития» и показывает возможный уровень дальнейших достижений. Поэтому наиболее *продуктивным методом* в деятельности детских объединений и организаций становится система индивидуальных творческих работ, когда каждый ребенок имеет возможность реализовать себя.

Педагогическая поддержка заключается в предоставлении ребенку необходимого пространства для принятия самостоятельных решений и свободы выбора создания ситуации успеха. *Ситуация успеха* – совокупность условий, обеспечивающих ребенку достижение желаемых результатов. При этом педагоги учитывают, что успех – это эмоциональное переживание человека, а успешность – качественная характеристика результата деятельности. В педагогическом процессе детского объединения ситуация успеха является не только методом, но и мотивом активности, стимулом поведения.

УЭ 23. Педагогическое общение.

Конфликты в педагогическом общении и их преодоление

1. Сущность педагогического общения.
2. Функции и средства общения.
3. Стили общения и стили педагогического руководства.
4. Стадии педагогического общения и технология их реализации.
5. Конфликт, педагогический конфликт. Особенности его разрешения.

Студент должен:

- знать о роли, которую выполняет общение в педагогической деятельности;
- знать основные характеристики педагогического общения;
- уметь выделять основные функции педагогического общения;
- уметь характеризовать основные средства общения;
- знать стилевые особенности педагогического общения и педагогического руководства;
- уметь их моделировать;
- уметь раскрывать стадии педагогического общения с позиции технологии их организации;
- знать специфику педагогического конфликта и способы его преодоления.

23.1. Сущность педагогического общения

Педагогическая деятельность, как отмечают педагоги и психологи, по своей сути является деятельностью совместной, более того, «это деятельность, которая строится по законам общения» (Н.В. Кузьмина).

Общение – основа, неотъемлемый элемент труда учителя, воспитателя, тренера, руководителя студии. Урок, занятия в кружке, в спортзале, в мастерской, праздник, поход, экзамен, родительское собрание, педсовет – это прежде всего общение – общение с учащимися, с коллегами, с администрацией, с родителями.

Начинающие педагоги сразу замечают, что для успешной работы им необходимы не только предметные и психолого-педагогические знания, но и умение общаться.

Готовность к профессионально-педагогическому общению предполагает: а) знание основ педагогики общения; б) владение умениями организовать общение и управлять им и собственным психическим состоянием; в) сформированность определенных нравственно-личностных качеств педагога.

Педагогическое общение – это особый вид общения, оно является «категорией профессиональной». Оно всегда *обучающее, развивающее и воспитывающее*. Педагогическое общение – это динамичный процесс: с возрастом воспитанников изменяется позиция и педагога, и детей.

По утверждению В.А. Кан-Калика, общение педагогов с учащимися – это *своеобразный канал*, через который педагог своими действиями, поведением задает эталон общения для воспитанников.

Именно в общении проявляется личность педагога, взгляды, суждения, отношение к миру, людям, себе.

Общение – важное средство решения учебно-воспитательных задач: педагог изучает индивидуальные и личностные особенности учащихся, получает информацию о ценностных ориентациях, межличностных отношениях, о причинах тех или иных действий, поступков.

Общение *регулирует совместную* деятельность педагога и воспитанников, обеспечивает их взаимодействие, способствует эффективности педагогического процесса.

Практикой подтверждено, что новые технологии обучения и воспитания «работают» в образовательном учреждении только при педагогически продуманном общении.

Общение, как это доказано педагогом Г.И. Шукиной, оказывает значительное влияние на формирование и укрепление познавательных интересов учащихся. Доверие к воспитаннику, признание его познавательных возможностей, поддержка в самостоятельном поиске, создание «ситуации успеха», доброжелательность оказывают стимулирующее воздействие на интерес.

Приведем определение понятия, данное В.А. Кан-Каликом и Н.Д. Никандровым, **профессионально-педагогическое общение** – это система взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, познание личности, оказание воспитательного воздействия.

Из определения следует, что педагогическое общение – процесс сложный [1].

23.2. Функции и средства общения

Традиционно в общении выделяют три взаимосвязанных функции: *коммуникативную* (обмен информацией), *перцептивную* (восприятие и познание людьми друг друга), *интерактивную* (организация и регуляция совместной деятельности).

Эти функции общения в педагогической деятельности реализуются в единстве, но для раскрытия сущности каждой из них рассмотрим их отдельно.

Педагогическое общение – это, прежде всего, *коммуникация* – передача информации, обмен информацией между участниками педагогического процесса. Информирование сопровождает все действия педагога. Обмен информацией – самый трудный, особенно для начинающего учителя, аспект педагогической деятельности. Эффективность коммуникации зависит от многих условий. Важно, прежде всего, обеспечить положительную мотивацию при передаче информации, ее понимание и принятие воспитанниками. Важно привлечь внимание, вызвать интерес к теме общения.

С этой целью на уроках учителя используют занимательные факты, проблемные ситуации, отрывки из художественной, научно-популярной литературы, исторические справки, предлагают фрагменты видеofilьмов.

Педагог передает информацию *вербальными* (речевыми) и *невербальными* средствами.

В зависимости от цели речь может быть *развлекательной*, где главное – занимательность, интерес, поддержание внимания; *информационной* –

дает новое представление о предмете; *воодушевляющей*, обращенной к чувствам, эмоциям человека; *убеждающей* – предполагает логическими аргументами доказать или опровергнуть какое-либо положение; *призывающей* к действию.

В педагогическом общении «присутствует» все разнообразие видов речи. К речи педагога предъявляются особые требования:

- правильность (соответствие литературно-языковым нормам);
- точность (употребление слов, выражений в свойственных им значениях);
- ясность, простота, логичность, доступность;
- богатство (разнообразие используемых языковых средств);
- образность, эмоциональность.

Эффективность общения в педагогической деятельности во многом зависит от того, как педагог воспринимает, насколько знает воспитанников. Эта *перцептивная* функция общения очень важна и не проста в реализации.

Известный советский педагог В.А. Сухомлинский писал, что для учителя особо значимо умение чувствовать рядом с собой человека, чувствовать его душу, его желания. Это сложный процесс, так как сложен и стремительно изменяется объект познания – развивающаяся личность.

Механизмом познания и понимания личностного своеобразия воспитанника является педагогическая эмпатия. *Эмпатия* – постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания и сочувствия. Педагогическая эмпатия проявляется в умении воспитателя мысленно поставить себя на место воспитанника, проникнуться его психическим состоянием, понять, сопереживать. Но это возможно, если педагог хорошо знает и понимает самого себя, способен объективно анализировать свои мысли, переживания, действия, отношения с людьми, т.е. если у него развита *рефлексия*. Такой педагог может успешно прогнозировать, корректировать учебно-воспитательные взаимоотношения, управлять ими.

Важной в общении является *интерактивная* функция (организация и регуляция совместной деятельности), другими словами, управление деятельностью воспитанников.

Взаимодействие – это совместные (педагог – воспитанник) действия по осуществлению общих целей деятельности, в процессе которой происходит взаимное влияние сторон друг на друга. В процессе взаимодействия проявляются внимание, интерес, согласие, сопереживание, сотрудничество учителей и учащихся, но это возможно, если общение сопровождает каждый компонент деятельности [1].

23.3. Стили общения и стили педагогического руководства

Эффективность педагогической деятельности во многом зависит от стиля общения и стиля руководства воспитанниками.

В.А. Кан-Калик писал: «Под **стилем общения** мы понимаем индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся».

Стилевые особенности педагогического общения зависят, с одной стороны, от индивидуальности педагога, от его компетентности, коммуникативной культуры, эмоционально-нравственного отношения к воспитанникам, творческого подхода к профессиональной деятельности, с другой – от особенностей воспитанников, их возраста, пола, обученности, воспитанности и особенностей ученического коллектива, с которым воспитатель вступает в контакт.

Рассмотрим типичные стили педагогического общения, характеристика которых дана В.А. Кан-Каликом.

Наиболее плодотворно *общение на основе увлеченности совместной деятельностью*. Оно предполагает содружество, совместную заинтересованность, сотворчество.

Эффективен и стиль педагогического *общения на основе дружеского расположения*. Он проявляется в искреннем интересе к личности воспитанника, к коллективу, в стремлении понять мотивы деятельности и поведения ребенка, в открытости контактов. Этот стиль стимулирует увлеченность совместной творческой деятельностью, плодотворные взаимоотношения педагога с воспитанниками, но при этом важна мера.

В системе взаимоотношений педагогов и учащихся в обучении и воспитании распространен стиль *общение-дистанция*. Начинающие педагоги часто используют этот стиль для самоутверждения в ученической среде. Дистанция должна существовать, она необходима, так как педагог и воспитанники занимают различные социальные позиции. Чем естественнее для воспитанника ведущая роль учителя, тем органичнее и естественнее для него дистанция в отношениях с ним.

Выделяют и негативные стили общения, к ним можно отнести:

а) *общение-устрашение*, которое строится на жесткой регламентации деятельности, на беспрекословном подчинении, страхе, диктате, ориентации детей на то, чего делать нельзя; при этом стиле не может быть совместной увлеченности деятельностью, не может быть сотворчества;

б) *общение-заигрывание*, основанное на желании завоевать авторитет (но он будет дешевым, ложным); молодые педагоги избирают этот стиль общения в силу отсутствия опыта профессиональной деятельности, опыта коммуникативной культуры;

в) *общение-превосходство* характеризуется желанием педагога выисаться над воспитанниками; он поглощен собой, отстранен от детей.

Отрицательные стили общения ориентированы на субъект-объектные отношения, т.е. в них преобладает позиция педагога, рассматривающего воспитанников как объект воздействия.

Стиль педагогического общения находит свое выражение в стиле педагогического руководства, который проявляется в позициях педагога и воспитанников, в преобладающих способах взаимодействия с личностью и коллективом, в соотношении дисциплинарных и организационных воздействий, прямых и обратных связей, в оценках, тоне, форме обращения.

Наиболее распространена классификация стилей руководства, предложенная немецким психологом К. Левиным: *авторитарный, демократический и либеральный*.

При *авторитарном стиле руководства* педагог все берет на себя. Цели деятельности, способы ее выполнения единолично задаются педагогом. Свои действия он не объясняет, не комментирует, проявляет чрезмерную требовательность, категоричен в суждениях, не принимает возражений, с пренебрежением относится к мнениям, инициативе учащихся.

Преобладает официальный, приказной, начальственный тон обращения, форма обращения – указание, поучение, приказ, инструкция, окрик.

Такой стиль тормозит развитие личности, подавляет активность, сковывает инициативу, порождает неадекватную самооценку; в отношениях он воздвигает, по словам Г. И. Щукиной, непроницаемую стену, смысловой и эмоциональный барьеры между учителем и учащимися.

При *демократическом стиле руководства* общение и деятельность строятся на творческом сотрудничестве. Совместная деятельность мотивируется педагогом, он прислушивается к мнению учащихся, поддерживает их право на свою позицию, поощряет активность, инициативу, обсуждает замысел, способы и ход деятельности. Этот стиль характеризуется положительно-эмоциональной атмосферой взаимодействия. Основная форма обращения – совет, рекомендация, просьба.

При *либеральном стиле руководства* отсутствует система в организации деятельности и контроля. Педагог занимает позицию стороннего наблюдателя, не вникает в жизнь коллектива, в проблемы отдельной лично-

сти, довольствуется минимальными достижениями. Тон обращения диктуется желанием избежать сложных ситуаций, во многом зависит от настроения педагога, форма обращения – увещевания, уговоры.

В чистом виде тот или иной стиль руководства встречается редко; наиболее предпочтителен демократический. Однако в деятельности учителя могут присутствовать и элементы авторитарного стиля руководства, например, при установлении порядка, дисциплины. Элементы либерального стиля руководства допустимы при организации творческой деятельности, когда целесообразна позиция невмешательства, предоставления воспитаннику самостоятельности [1].

23.4. Стадии педагогического общения и технология их реализации

Педагогическое общение имеет динамику, соответствующую логике педагогического процесса, и стадии:

- моделирование предстоящего общения в процессе подготовки к уроку или мероприятию (прогностический этап);
- организация непосредственного общения (начальный период общения) – «коммуникативная атака»;
- управление общением в педагогическом процессе;
- анализ осуществленной технологии общения и моделирование новой для решения другой педагогической задачи.

Первая стадия педагогического общения – *моделирование* – связана с осуществлением своеобразного планирования коммуникативной структуры взаимодействия, адекватной педагогическим задачам, сложившейся ситуации, индивидуальности педагога, особенностям отдельных учащихся и класса в целом.

Ученый В.А. Кан-Калик, считая коммуникативную подготовку учителя к уроку важным элементом педагогического общения, разработал технологию ее осуществления. Она представлена следующими рекомендациями:

- вспомните конкретный класс или ряд классных коллективов, в которых предстоит давать уроки;
- попытайтесь восстановить в своей коммуникативной памяти опыт общения именно с данным коллективом, стремитесь развивать положительные эмоции от общения с классом и блокировать отрицательные – они будут вам мешать;

- вспомните, какой тип общения свойственен вам именно в данном классе, возможен ли он на сегодняшнем уроке, вписывается ли в него;
- попытайтесь представить, как класс воспримет вас и материал урока и др.;
- попытайтесь почувствовать предстоящую атмосферу общения на уроке, это сделает вас более уверенным.

Вторая стадия педагогического общения предполагает *организацию непосредственного общения*, во время которого педагог берет на себя инициативу, позволяющую ему иметь некоторое преимущество в управлении общением. С этой целью осуществляется ориентировка в условиях предстоящего общения, которая может включать такие моменты, как осознание педагогом стиля собственного общения с учащимися; мысленное восстановление опыта его общения с данным классом; уточнение стиля общения в новых коммуникативных условиях. Здесь происходит и конкретизация объекта общения. Обычно в качестве объекта общения выступает класс в целом. Однако в зависимости от конкретных педагогических задач коммуникативное внимание педагога может сосредотачиваться на группе детей или на отдельном воспитаннике.

Третья стадия педагогического общения – *управление общением*, суть которого состоит в коммуникативном обеспечении применяемых методов воздействия. Управление общением складывается из конкретизации модели общения, уточнения условий и структуры общения, осуществления непосредственного общения.

Для завоевания инициативы в общении необходимо соблюдение следующих условий (В.А. Кан-Калик):

- оперативность при организации начального контакта с классом: оперативный переход от организационных процедур (приветствия, усаживания и т.п.) к деловому и личностному общению;
- отсутствие промежуточных зон между организационными и содержательными моментами в начале взаимодействия;
- оперативное достижение социально-психологического единства с классом, формирование чувства «мы»;
- введение личностных аспектов во взаимодействие с детьми; преодоление стереотипных и ситуативных негативных установок по отношению к отдельным учащимся и др.

В процессе осуществления непосредственного общения педагога с воспитанниками нередко возникают «психологические барьеры», которые

мешают общению и отрицательно сказываются на общем ходе урока, самочувствии педагога и учащихся: эффект ореола; первого впечатления; первичности; новизны; проекции; стереотипизации.

Четвертая стадия – *анализ хода и результатов осуществления технологии педагогического общения*. Она чаще всего называется стадией обратной связи в общении. Главное назначение этой стадии диагностически-коррекционное [1].

23.5. Конфликт, педагогический конфликт. Особенности его разрешения

В основе конфликта лежат противоречия.

Противоречие – взаимоисключающие друг друга положения.

Особенности конфликта: возможен только между личностями; наличие предмета конфликта; значительное психологическое напряжение (личностный смысл); определенные обстоятельства.

Конфликт – столкновение разнонаправленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов, выраженное в обостренной, жесткой форме.

Не конфликтуют младенцы, взрослые с низким духовным развитием; психически больные люди; те, кто старается их не замечать (равнодушные).

Виды конфликтов:

- по количеству участников – внутриличностные, межличностные, межгрупповые;
- по длительности протекания – кратковременные и затяжные;
- по характеру предмета столкновения – пустые, бытовые, административные, профессиональные, этические, психологические, амбициозные.

Процесс развертывания конфликта проходит следующие этапы:

Конфликтная ситуация → Инцидент → Разрешение.

Конфликтная ситуация – столкновение интересов, порожденных сложившимися обстоятельствами.

Инцидент – прямое столкновение.

В протекании инцидента выделяют стадии: 1 – недовольство; 2 – разногласие; 3 – противодействие; 4 – противостояние; 5 – противоборство.

Разрешение конфликта:

- конструктивное;
- деструктивное.

Способы разрешения конфликтов: «третейский судья», двусторонний анализ, временный разрыв связи, ультиматум, компромисс, юмор, моральное или физическое уничтожение.

Педагогический конфликт отличается от других конфликтов:

- по уровню развития субъектов конфликта;
- по интересу к предмету конфликта.

В предмете конфликта учащейся видит ситуативный интерес, а педагог – интерес развития ребенка.

Учащийся противостоит не интересу педагога, а социокультурной норме.

Парадокс педагогического конфликта – оба субъекта имеют один и тот же интерес, но учащийся это не осознает.

Особенность разрешения педагогического конфликта

Педагогу необходимо озвучить три момента действия:

- 1) нужно огласить субъективный интерес учащегося: «Я понимаю, что ты сейчас хочешь...»
- 2) довести до конца предвидение результата: «..., но тогда ты...»
- 3) спроектировать его поступок на интерес взаимодействия с другими людьми (учащимися): «А если так будут поступать все?»

В педагогическом конфликте педагог перекладывает разрешение конфликта на учащегося. Конфликт становится внутрличностным [11].

УЭ 24. Направленность развития инновационной деятельности в образовании

1. Сущность и типы педагогических инноваций.
2. Передовой педагогический опыт и внедрение достижений педагогической науки.
3. Критерии педагогических инноваций.

Студент должен:

- знать происхождение термина «инновация»;
- различать понятия «новое», «новшество», «инновация», «инновационный процесс»;
- знать объекты инноваций в общеобразовательной школе;
- знать типы педагогического опыта;

- знать механизм изучения и распространения передового педагогического опыта;
- знать причины, препятствующие обобщению передового педагогического опыта;
- знать критерии педагогических инноваций.

24.1. Сущность и типы педагогических инноваций

Термин «инновация» впервые появился в научной литературе в XIX в. и означал введение некоторых элементов одной культуры в другую. Такое его значение сохранилось до сих пор в этнографии. В начале XX в. оформилась новая область знаний – наука о нововведениях, в рамках которой стали изучаться закономерности технических инноваций в сфере материального производства. Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения ученых с конца 50-х годов на Западе и в последнее десятилетие в нашей стране.

Развитие педагогической инноватики в СССР было крайне затруднено из-за монопольного господства одной идеологии и связанного с ней тоталитаризма в управлении всеми сферами духовной жизни. Однако демократические перемены последних десятилетий законодательно закрепили право на свободу педагогического творчества. Многие школы стали воплощать в жизнь интереснейшие педагогические проекты. И именно здесь практика преобразований столкнулась с серьезным противоречием между имеющейся потребностью в быстром развитии школы и неумением педагогов ее реализовать. Наблюдается путаница в таких понятиях, как «новое», «новшество», «инновация», «инновационный процесс», которые не так просты и однозначны, как это может показаться на первый взгляд. Коллектив ученых под руководством доктора педагогических наук, члена-корреспондента Российской академии образования М.М. Поташника, обобщив опыт деятельности современной школы, предлагает следующую трактовку этих терминов.

Инновация – это нововведение. В научной литературе *нововведение* определяется как целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое. Любое нововведение связано с обновлением.

Новое (согласно «Словарю русского языка» С.И. Ожегова) – это «впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно,

взамен прежнего, вновь открытый, относящийся к ближайшему прошлому или к настоящему времени, недостаточно знакомый, малоизвестный».

В толковании термина ничего не говорится о прогрессивности, об эффективности нового. Нельзя отождествлять все новое с прогрессивным и современным.

Не все новое дает везде и всегда положительный результат в силу следующих причин:

- новое не всегда является средством решения актуальных для конкретной школы задач;
- каждое новое средство рождается в конкретных условиях и ориентировано на решение вполне определенных педагогических задач, которые могут не совпадать с личными вкусами и интересами руководителей школы;
- эффективность всякого новшества требует экспериментальной проверки;
- внедрение нового педагогического средства имеет личностный окрас.

О прогрессивности или непрогрессивности нового можно судить лишь по результатам его освоения. Прогрессивно только то, что эффективно, т.е. позволяет при тех же или меньших затратах физических, материальных и моральных сил получить более высокие результаты. *Поэтому процесс освоения нового* предполагает изучение опыта его использования другими школами, прогнозный анализ, мысленное экспериментирование.

Новшество – это средство (новый метод, методика, технология, программа), а *инновация* – процесс освоения этого средства.

В идеале грамотно отобранное новшество должно гарантировать успех нововведения в максимально возможной степени.

Инновационный процесс – комплексная деятельность по созданию, разработке, освоению, использованию и распространению новшеств. Новизна любого средства относительна как в личностном, так и во временном (историческом) плане. То, что ново для одного руководителя, одной школы, одного учителя, может быть пройденным этапом для других. Новизна всегда носит конкретно-исторический характер. Рождаясь в конкретное время, прогрессивно решая задачи конкретного исторического этапа, новшество может быстро стать достоянием многих, нормой, общепринятой массовой практикой или отжить, устареть, стать тормозом развития в более позднее время.

Например, изобретенная Я. Коменским еще в XVII в. классно-урочная система обучения, гуманистическая педагогика В.А. Сухомлинского, кон-

цепция оптимизации учебно-воспитательного процесса Ю.К. Бабанского, опорные конспекты В.Ф. Шаталова и др. новшества были и остаются выдающимися идеями своего времени. Их нельзя рассматривать и оценивать вне истории.

Иногда новое возникает раньше своего времени. Оно становится востребованным позже, когда созревают соответствующие социально-экономические условия.

В настоящее время в школьной практике встречаются следующие типы нововведений:

- в содержании образования;
- в методиках, технологиях, формах, методах, приемах, и средствах педагогического процесса;
- в организации педагогического процесса;
- в управлении школой [15].

24.2. Передовой педагогический опыт и внедрение достижений педагогической науки

Современной школой накоплен богатый педагогический опыт, который должен быть реализован в конкретной педагогической деятельности, но часто остается невостребованным. Педагогический опыт может быть массовым и передовым. *Передовой* педагогический опыт исторически ограничен, т.к. на каждом новом этапе с расширением материальных, методических, кадровых и других возможностей школы возникают новые требования педагогической деятельности. Вместе с тем передовой опыт несет и некоторые непреходящие элементы, которые пополняют сокровищницу педагогической науки и практики. В создании и передаче передового опыта большую роль играет позиция учителя, поэтому при анализе и распространении ведущих положений конкретного опыта важно учитывать влияние субъективного фактора, прогнозировать варианты его оценки и трансляции в педагогические коллективы. В педагогическом опыте, как нигде более, переплетаются объективно ценное и индивидуальное, но не все глубоко индивидуальное в педагогической деятельности может стать достоянием массовой практики. Остается то, что составляет область уникального и неповторимого в личности, создающей новый опыт. Передовой педагогический опыт, формируясь на основе массового, представляет собой уровень овладения объективными педагогическими закономерностями (Ю.К. Бабанский). Разновидностями передового педагогического опыта

являются *новаторский* и *исследовательский педагогический опыт* как своеобразные ступени восхождения от эмпирического опыта к теоретическому анализу и обобщению. Образцы уникального новаторского и исследовательского педагогического опыта таких педагогов и ученых СССР, как И.П. Волков, Т.И. Гончарова, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Р.Г. Хазанкин, М.П. Щетинин, П.М. Эрдниев, Е.А. Ямбург и другие, уже стали достоянием многих стран.

Инновационная направленность деятельности учителей включает и вторую составляющую – *внедрение в практическую педагогическую деятельность результатов психолого-педагогических исследований*. Результаты научных исследований по педагогике и психологии для школьных работников часто остаются неизвестными из-за отсутствия своевременной информации. В специальных работах В.Е. Гмурмана, В.В. Краевского, П.И. Карташова, М.Н. Скаткина и других показано, что внедрение результатов педагогических исследований предполагает специальное ознакомление практических работников с полученными данными, обоснование целесообразности их внедрения, развитие на этой основе потребности в применении научных результатов в практике. Это возможно при условии специально организованного обучения способам и приемам реализации научных рекомендаций при оперативной методической, консультативной помощи со стороны специалистов.

В этой связи возникает вопрос о том, кто может и должен быть распространителем и пропагандистом новых педагогических идей и технологий. Изучать и распространять опыт отдельного педагога и опыт школы, результаты научных исследований должны группы подготовленных учителей под руководством заместителя директора по научной работе или завуча школы.

Необходимость создания таких групп объясняется рядом обстоятельств. Во-первых, автор педагогического новшества или какой-либо конструктивной педагогической идеи, или технологии не всегда отдает отчет в их ценности и перспективности. Во-вторых, он не всегда считает нужным заниматься внедрением своих идей, т.к. это требует дополнительного времени. В-третьих, новшество в изложении автора не всегда получает необходимое научное и методическое обоснование. В-четвертых, при изложении автором своих инноваций и путей их внедрения со стороны учителей-коллег может проявиться реакция «отторжения» в силу личностных особенностей как автора, так и его коллег. В-пятых, указанная группа способна взять на себя функции не только внедрения, но и последующего ана-

лиза и коррекции как в отношении отдельного учителя, так и педагогического коллектива. В-шестых, такая группа осуществляет педагогический мониторинг – систематический отбор новых идей, технологий, концепций по материалам отечественной и зарубежной печати и опыта работы. Таким образом, в условиях школы объединяются усилия создателей и распространителей педагогических инноваций [24].

24.3. Критерии педагогических инноваций

Формирование инновационной направленности предполагает использование определенных критериев, позволяющих судить об эффективности того или иного нововведения. Выделяют следующие критерии педагогических новшеств: новизна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения инновации в массовом опыте.

Основным критерием инновации выступает *новизна*, имеющая равные отношения как к оценке научных педагогических исследований, так и передового педагогического опыта. Поэтому для учителя, желающего включиться в инновационный процесс, очень важно определить, в чем состоит сущность предлагаемого нового, каков уровень новизны. Выделяют несколько уровней новизны: абсолютную, локально-абсолютную, условную, субъективную, отличающуюся степенью известности и областью применения.

Оптимальность как критерий эффективности педагогических инноваций означает затрату сил и средств учителей и учащихся для достижения результатов. Внедрение в образовательный процесс педагогической инновации и достижение высоких результатов при наименьших физических, умственных и временных затратах свидетельствуют о ее оптимальности.

Результативность как критерий инновации означает определенную устойчивость положительных результатов деятельности учителей. Технологичность измерений, наблюдаемость и фиксируемость результатов, однозначность в понимании и изложении делают этот критерий необходимым в оценке значимости новых приемов, способов обучения и воспитания.

Возможность творческого применения инноваций в массовом опыте. Данный критерий оценки педагогических инноваций свидетельствует о том, что если ценная педагогическая идея или технология остается в рамках узкого, ограниченного применения, обусловленного особенностями

и сложностью технического обеспечения или спецификой деятельности учителя, то вряд ли в данном случае можно говорить о педагогическом новшестве. Знание вышеизложенных критериев и умение их использовать при оценке педагогических инноваций создает основу для педагогического творчества.

Выделяют две причины нереализованности педагогических инноваций. Первая причина состоит в том, что инновация, как правило, не проходит необходимой профессиональной экспертизы и апробации. Второй причиной является то, что внедрение педагогических нововведений предварительно не подготовлено ни в организационном, ни в техническом, ни в личностном, психологическом отношениях. Для того чтобы нововведение по прошествии некоторого времени не забывалось или не отменялось приказом или распоряжением необходимо создание в школе соответствующей инновационной среды. *Инновационная среда* – определенная морально-психологическая обстановка, подкрепленная комплексом мер организационного, методического и психологического характера, обеспечивающих введение инноваций в образовательный процесс школы. Отсутствие такой среды свидетельствует о методической неподготовленности учителей, их слабой информированности по существу педагогических нововведений [24].

СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ ПО МОДУЛЮ 4

Занятие № 1

Воспитание как специфический процесс целенаправленного формирования личности

План

1. Воспитание и социализация личности.
2. Характеристика особенностей процесса воспитания.
3. Связь закономерностей и принципов воспитания.
4. Основные закономерности воспитания.
5. Характеристика принципов воспитания.
6. Самовоспитание – сторона единого процесса формирования личности.

Вопросы для самопроверки

1. Как соотносятся понятия «формирование», «воспитание», «социализация»?
2. Что такое воспитательный процесс?
3. Что означает целенаправленность воспитательного процесса?
4. Почему процесс воспитания многофакторный?
5. Что обуславливает сложность воспитательного процесса?
5. Почему воспитательный процесс отличается длительностью?
6. Что означает непрерывность воспитательного процесса?
7. В чем выражается комплексность воспитательного процесса?
8. Что такое вариативность воспитательного процесса?
9. Что является движущими силами воспитательного процесса?
10. Какие противоречия относятся к «внешним», а какие к «внутренним»?
11. Охарактеризуйте общие закономерности воспитательного процесса?
12. Что такое принципы воспитания?
13. Какими особенностями они отличаются?
14. Что значит общественная направленность воспитания?
15. Каковы правила осуществления принципа общественной направленности воспитания?
16. В чем сущность принципа связи воспитания с жизнью, трудом?
17. В чем сущность принципа опоры на положительное?

18. В чем сущность принципа гуманизации воспитания?
19. В чем сущность личностного подхода к воспитанию?
20. В чем сущность принципа единства воспитательных воздействий?

Занятие № 2
**Формирование мировоззрения,
нравственной, эстетической и гражданской культуры личности**

План

1. Мировоззрение: понятие, виды, структура.
2. Нравственная культура личности: понятие, уровни, способы формирования.
3. Задачи, средства, формы эстетического воспитания.
4. Пути и средства формирования гражданской культуры личности.
5. Политическое и правовое воспитание как составные компоненты гражданского воспитания.

Вопросы для самопроверки

1. Где и когда появился термин «мировоззрение»?
2. Чем принципиально отличается научное мировоззрение от религиозного?
3. Какие факторы формируют обыденное мировоззрение?
4. Назовите основные пути формирования научного мировоззрения у учащихся.
5. В какой период школьного возраста готовность к формированию научного мировоззрения у учащихся наиболее высока? Почему?
6. Чем различаются нравственность и мораль?
7. Какие основные задачи решает нравственное воспитание?
8. Что составляет содержание нравственного воспитания?
9. Назовите основные пути нравственного воспитания.
10. Назовите виды деятельности, которые будут способствовать формированию нравственных качеств.
11. В чем выражается связь нравственных и эстетических компонентов личности?
12. Можно ли утверждать, что тот человек, который умеет играть на каком-либо музыкальном инструменте, эстетически воспитан?

13. Почему при таком разнообразии возможностей эстетического воспитания, которое предоставляет современная система образования, не все граждане республики имеют высокий уровень эстетической культуры?

14. Можно ли в формировании гражданской культуры личности выделить первостепенные и второстепенные задачи? Почему?

Занятие № 3

Культура педагогического общения. Конфликты

План

1. Место общения в педагогическом процессе.
2. Функции и средства педагогического общения.
3. Характеристика стилей педагогического общения.
4. Характеристика стилей педагогического руководства.
5. Технология реализации педагогического общения на разных стадиях.
6. Конфликт и его характеристика.
7. Особенности педагогического конфликта.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Назовите основные характеристики готовности педагога к профессиональному общению.
2. Почему педагогическое общение считается особым видом общения?
3. Какими особенностями характеризуется педагогическое общение?
4. Назовите три основные функции общения.
5. В чем выражается коммуникативная функция?
6. Как разделяется передача информации по способу?
7. Как классифицируется речь по цели?
8. Использует ли учитель в своей деятельности все виды речи?
9. Какие требования предъявляются к речи педагога?
10. В чем выражается перцептивная функция общения?
11. Что такое эмпатия?
12. В чем проявляется развитость рефлексии педагога?
13. Как проявляется интерактивная функция общения?
14. Что понимается под стилем общения?
15. Дайте характеристику положительных стилей общения.
16. Какие стили общения относятся к категории «негативных», и почему они не желательны в педагогической деятельности?

17. Связаны ли понятия «стиль педагогического общения» и «стиль педагогического руководства»?
18. Как классифицируются стили педагогического руководства?
19. Кто автор данной классификации?
20. В чем сила и слабость стилей педагогического руководства.
21. Назовите стадии педагогического общения.
22. Почему возникают конфликты?
23. Назовите признаки конфликта.
24. Какие классификации конфликтов вы знаете?
25. Назовите этапы, которые проходит конфликт.
26. Назовите стадии инцидента.
27. Перечислите способы разрешения конфликта.
28. В чем проявляются особенности педагогического конфликта?

Занятие № 4

Инновационная деятельность в образовании

План

1. «Новое», «новшество», «инновация», «инновационный процесс» как понятия. Объекты инновации в школе.
2. Типы педагогического опыта и их характеристика.
3. Изучение и распространение педагогического опыта в школе: проблемы, механизмы.
4. Внедрение в практическую педагогическую деятельность результатов психолого-педагогических исследований.
5. Характеристика критериев педагогических инноваций.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Когда появился в научной литературе термин «инновация»?
2. В какой научной области этот термин в первоначальном значении сохранился?
3. В каких годах XX ст. инновационные процессы в педагогике стали изучаться в Западных странах?
4. Почему педагогические инновации не изучались в СССР?
5. Гарантирует ли любое нововведение положительный результат? Почему?

6. В чем проявляется связь понятий «новшество» и «инновационный процесс»?
7. Какой характер имеет педагогическая новация? Объясните.
8. Приведите пример образовательных новшеств в истории педагогики.
9. Какие объекты современной школы подвергаются инновационным изменениям?
10. Чем отличается передовой опыт от массового?
11. В чем проявляется связь массового и передового опыта?
12. Приведите примеры новаторского педагогического опыта.
13. Продолжите фразу. Внедрение в практическую деятельность результатов психолого-педагогических исследований предполагает специальное ознакомление педагогических работников с полученными данными, а также ...
14. Почему обобщать и распространять передовой педагогический опыт должны группы подготовленных учителей под руководством администратора школы, а не сам автор (учитель)?
15. Назовите критерии педагогических новшеств.
16. Сколько уровней новизны (как критерий инновации) вы знаете?
17. Что выражает результативность как критерий инноваций?
18. Какие причины нереализованности педагогических инноваций вы можете назвать?
19. Что такое инновационная среда?

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ КОЛЛОКВИУМА ПО МОДУЛЮ 4

УЭ 18. Методы, формы и средства воспитания

Заполните пропуски в предложении:

1. Методы воспитания – это ... достижения заданной ... воспитания.
2. Прием воспитания – это ... общего метода воспитания.
3. Средство воспитания – это ... приемов воспитания (по А.П. Подласому).
4. Приучение – это интенсивно выполняемое ...
5. Требования бывают ...
6. Если необходимо быстро и на высоком уровне сформировать требуемое качество, то используют метод ...
7. Многократное выполнение требуемых действий, доведение их до автоматизма – характеризует метод ...
8. Перечислите методы стимулирования: ...
9. Из перечисленных понятий выберите те, которые обозначают методы формирования сознания личности: 1) авторитет учителя; 2) эстетические беседы; 3) рассказ; 4) лекция; 5) общественное мнение; 6) наказание; 7) соревнование; 8) гласность; 9) разъяснение; 10) объяснение; 11) увещание; 12) внушение; 13) поручение; 14) инструктаж; 15) пример; 16) нотация; 17) контроль; 18) диспут; 19) доклад.

Ответьте на вопросы:

10. Какие три группы методов воспитания выделяет Г.И. Щукина?
11. Чем отличается рассказ от разъяснения?
12. В чем сущность метода примера?
13. Что такое поощрение?
14. В чем сущность метода наказания?
15. Какие условия и факторы определяют выбор методов воспитания?
16. Чем отличается (по цели) коллективное творческое дело от воспитательного мероприятия?

УЭ 20. Экономическое воспитание и культура профессионального самоопределения личности

1. Что определяет необходимость формирования экономической культуры личности?
2. Продолжите фразу. Педагогический процесс решает ряд задач формирования экономической культуры учащихся: формирование эконо-

мического мышления; воспитание качеств характера рачительного хозяина – гражданина; ...

3. Какие из учебных предметов школьного цикла имеют наибольшие возможности для воспитания экономической культуры учащихся?

4. Допишите предложение. Большим развивающим потенциалом экономической культуры обладает как учебная, так и ... деятельность.

5. Продолжите фразу. Степень самооценки себя как специалиста определенной профессии называется ...

6. Почему педагог должен уметь учить учащегося как диагностировать собственные интересы, склонности, способности, а также развивать их?

7. Продолжите фразу. Профессиональная ориентация представляет собой систему мер, направленных на оказание помощи учащимся в профессиональном самоопределении: социально-экономических ...

8. Продолжите фразу. Система профессиональной ориентации включает следующие компоненты: профессиональное просвещение, ...

9. Какую цель преследует профессиональное консультирование учащихся?

10. Продолжите фразу. В начальной школе у учащихся формируют положительное отношение к труду, на ступени базовой школы их знакомят с организацией и средствами трудовой деятельности, в старших классах...

УЭ 21. Воспитание учащихся в социуме, коллективе, семье

1. Употребляется два значения понятия «коллектив»: а) любая организованная группа людей; б) только ... (продолжите).

2. Коллективом называется объединение воспитанников, отличающееся рядом признаков: а) общая социально-значимая цель; б) совместная деятельность; в) ... ; г) общий выборный руководящий орган.

3. Назовите характеристики, отражающие психологический климат в коллективе.

4. Почему коллектив класса является наиболее стабильным звеном в структуре школьного коллектива?

5. Сколько стадий (по А.С. Макаренко) проходит формирующийся коллектив?

6. На какой стадии (по А.С. Макаренко) стабилизируется структура коллектива?

7. Что А.С. Макаренко называл «перспективой»?

8. Какие виды перспектив выделял А.С. Макаренко?

9. Устойчивые формы коллективной жизни, которые эмоционально воплощают нормы, обычаи, желания воспитанников, называются ...

10. Каждый член коллектива, по мнению А.С. Макаренко, находится под «параллельным» воздействием трех сил: ...

11. Перечислите функции семьи.

12. Какие типы семей вы знаете?

13. Перечислите ложные родительские авторитеты (по А.С. Макаренко).

14. Назовите основные направления взаимодействия семьи и школы.

15. Как классифицируются социально-педагогические факторы, влияющие на воспитание учащихся?

УЭ 22. Ученическое самоуправление в школе.

Деятельность организаций и объединений учащихся

1. В какой стране был зафиксирован первый опыт организации школьного самоуправления?

2. Назовите основное отличие (по цели) организации ученического самоуправления в Америке XIX – начала XX в. от стран Европы.

3. Приведите примеры наиболее известной организации детского самоуправления в СССР.

4. В каком году учкомы как формы ученического самоуправления в советской школе были восстановлены окончательно?

5. Назовите два способа организации ученического самоуправления в современной школе.

6. Назовите международные и государственные документы, которые регламентируют деятельность детских общественных объединений в нашей стране.

7. Совокупность действий и видов деятельности всех детских общественных объединений – это: а) детская организация; б) детское объединение; в) детская ассоциация; г) детское движение?

8. Назовите основные классификации детских объединений.

9. Какие детские объединения называют формальными (признаки)?

10. Назовите (по Э.Б. Ширяеву) три критерия, которые отличают каждое неформальное молодежное объединение.

ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ, ДОКЛАДОВ, СООБЩЕНИЙ К МОДУЛЮ 4

1. Сопоставительная характеристика «процесса воспитания и «процесса обучения».
2. Структура воспитательного процесса: проблема критериев, описание структур.
3. Противоречия процесса воспитания и их преодоление.
4. Проблема содержания воспитательного процесса: история и современность.
5. Диагностика воспитанности.
6. Организация личностного подхода к воспитанию в опыте зарубежных школ.
7. Реализация принципа общественной направленности воспитания в опыте зарубежных школ.
8. Консерватизм и новаторство в воспитательном процессе.
9. Воспитание как система.
10. Взаимодействие, совместная деятельность, сотрудничество: их сходство и различие.
11. Стимулирование саморазвития учащихся в воспитательном процессе.
12. Развитие индивидуальности и самоактуализация личности в воспитательном процессе.
13. Воспитывающая среда и ее формирование.
14. Современное детское и молодежное движение как позитивный фактор развития личности.
15. Неформальные объединения детей и молодежи: позитивное и негативное влияние на развитие личности.
16. Влияние средств массовой коммуникации на жизнь и развитие человека.
17. Урбанизация и ее роль в жизни общества и социализации человека.
18. Проблема мигрантов в современном мире.
19. Проблема человека – жертвы неблагоприятных условий социализации.
20. Динамика социального пространства воспитательного процесса.
21. Средства массовой коммуникации как фактор расширения социального пространства.

22. Пределы и границы пространства и времени формирования социального человека.
23. Коллектив как фактор развития личности.
24. Педагогическая культура семьи, ее воспитательный потенциал.
25. Современные реалии детства и проблемы воспитания детей в семье.
26. Кризис современной семьи и деятельность педагогов.
27. Спартанская и афинская системы семейного воспитания.
28. Семейное воспитание в древнерусской педагогике.
29. «Домострой» и его значение в воспитании детей в семье.
30. Я.А. Коменский о семейном воспитании.
31. К.Д. Ушинский о семейном воспитании.
32. Проблемы семейного воспитания в педагогической мысли XIX в.
33. Отцы и дети в меняющемся мире.
34. Региональное своеобразие содержания и методов социально-педагогической деятельности.
35. Диагностика и оценка творческой деятельности учащихся (студентов).
36. Личность педагога-воспитателя И.Г. Песталоцци.
37. А.С. Макаренко – основоположник теории детского коллектива.
38. А.С. Макаренко – основоположник теории семейного воспитания.

ЛИТЕРАТУРА К МОДУЛЮ 4

1. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студентов вузов / А.С. Роботова [и др.]. – 3-е изд. – М., 2006. – 2008 с.
2. Грехнев, В.С. Культура педагогического общения / В.С. Грехнев. – М., 1990.
3. Аб правах дзіцяці : Закон Респ. Беларусь от 19.11.1993. – Минск: Народная асвета. – 1994. – № 3.
4. Об образовании в Республике Беларусь : Закон Респ. Беларусь от 29.10.1991 № 1202-ХП // Настаўніцкая газета. – 1991. – 29 кастр.
5. «О внесении изменений и дополнений в Закон Республики Беларусь «Об образовании в Республике Беларусь» : Закон Респ. Беларусь от 19 марта 2002г. № 95-3 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2002. – № 37. – 2/844.
6. Калмыкова, З.И. Педагогика гуманизма / З.И. Калмыкова. – М., 1990.
7. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М., 1990.
8. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М., 1990.
9. Камлев, С.С. Технология интерактивного обучения / С.С. Камлев. – Минск, 2005. – 196 с.
10. Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция / В.П. Кащенко. – М., 1992.
11. Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г.М. Коджаспирова. – 3-е изд. – М., 2003.
12. Концепция образования и воспитания в Беларуси (1993) // Адукацыя і выхаванне. – 1995. – № 6.
13. Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. – 2000. – № 2.
14. Кукушин, В.С. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие / В.С. Кукушин. – Ростов на Дону, 2002.
15. Кукушин, В.С. Общие основы педагогики : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В.С. Кукушин. – Ростов на/Д, 2002.
16. Основы педагогического мастерства : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-02 03 06 / Э.Г. Тогулева, В.Н. Лухверчик ; под общ. ред. В.Н. Лухверчика. – Новополоцк, 2005.

17. Педагогика : Большая современная энцикл. / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск, 2005.
18. Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1998.
19. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1998.
20. Подласый, И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – М., 1996.
21. Программа воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь. – Минск : Науч.-метод. центр учеб. книги и средств обучения М-ва образования Респ. Беларусь, 2001.
22. Рыданова, И.И. Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. – Минск, 1998.
23. Слостенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.М. Подымова. – М., 1997.
24. Педагогика / В.А. Слостенин [и др.]. – М., 1998.
25. Степаненков, Н.К. Педагогика / Н.К. Степаненков. – Минск, 1998.
26. Харламов, И.Ф. Педагогика : учеб. / И.Ф. Харламов. – 6-е изд. – Минск, 2002.
27. Чепиков, В.Т. Педагогика : краткий учеб. курс / В.Т. Чепиков. – М., 2003.

ТЕСТ К МОДУЛЮ 4

1. В каком из вариантов наиболее точно перечислены особенности процесса воспитания?

А. Взаимодействие, двухсторонний характер, необратимость, вариативность (неопределенность) результатов, комплексность, непрерывность, слабая управляемость.

В. Комплексность, необратимость, вариативность (неопределенность) результатов, целенаправленность, взаимодействие, многофакторность, непрерывность.

С. Целенаправленность, взаимодействие, многофакторность, непрерывность, комплексность, вариативность (неопределенность) результатов, двусторонний характер.

Д. Непрерывность, расчлененность, целенаправленность, слабая управляемость, многофакторность, однозначность, необратимость.

2. Противоречия воспитательного процесса бывают:

А. Внешние, внутренние.

В. Управляемые, не управляемые.

С. Предсказуемые, не предсказуемые.

Д. Решаемые, слабо решаемые.

3. Противоречия между школой и семьей – это противоречия:

А. Управляемые.

В. Слабоуправляемые.

С. Предсказуемые.

Д. Внешние.

4. Продолжите перечень закономерных отношений. Эффективность воспитания зависит от:

1. Сложившихся воспитательных отношений.

2. Соответствия цели организации действия.

3. ...

4. ...

5. ...

5. В какой группе перечислены требования, предъявляемые к принципам воспитания?

А. Добровольность, комплексность, осмысленность.

В. Обязательность, устойчивость, повторяемость.

С. Равнозначность, повторяемость, добровольность.

Д. Обязательность, комплексность, равнозначность.

6. Допишите недостающие принципы воспитания.

1. Общественная направленность воспитания.
2. Связь воспитания с жизнью, трудом.
3. Опора на положительное в воспитании.
4. ...
5.
6. Единство воспитательных воздействий.

7. Какое из правил позволяет реализовать принцип связи воспитания с жизнью и трудом?

А. Необходимо использовать на уроках и во внеклассной воспитательной работе местный краеведческий материал.

В. Необходимо уважать права воспитанника.

С. Необходимо, чтобы воспитатель максимально опирался на собственную активность воспитанника.

Д. Необходимо, чтобы все лица, организации, общественные институты, причастные к воспитанию, предъявляли к воспитаннику согласованные требования.

8. Сознательная, целенаправленная, самостоятельная деятельность, возникающая в результате активного взаимодействия личности со средой, влияющая на ее развитие и совершенствование – это...

А. Перевоспитание.

В. Воспитание.

С. Образование.

Д. Самовоспитание.

9. Ведущим компонентом содержания самовоспитания учащихся является формирование следующих качеств:

А. Трудовых и физических.

В. Умственных и нравственных.

С. Эстетических и трудовых.

Д. Волевых и нравственных.

10. На самовоспитание учащихся влияют такие внешние факторы, как действенность критики и самокритики; благоприятный микроклимат в коллективе; помощь учителя в выборе приемов и средств самовоспитания, а также ...

А. Умение слушать других.

В. Сила общественного мнения.

С. Умение составлять план самовоспитания.

Д. Умение анализировать собственные поступки.

11. Способ воздействия на сознание, волю, чувства и поведение воспитанников с целью выработки у них заданных целью качеств личности и способов поведения – это ...

- A. Метод воспитания.
- B. Средство воспитания.
- C. Технология воспитания.
- D. Форма воспитания.

12. Отдельный минимальный элемент метода воспитания – это ...

- A. Механизм.
- B. Средство.
- C. Прием.
- D. Частица.

13. Рассказ, разъяснение, беседа, пример – это методы воспитания, которые относятся к группе методов:

- A. Организации деятельности и формирования опыта общественного поведения.
- B. Формирования сознания личности.
- C. Стимулирования.
- D. Формирования привычки.

14. Метод систематического и последовательного обсуждения знаний, предполагающий участие в этом процессе воспитателя и воспитанников, – это...

- A. Рассказ.
- B. Разъяснение.
- C. Пример.
- D. Эстетическая беседа.

15. Интенсивное выполнение упражнений – это...

- A. Приучение.
- B. Поручение.
- C. Требование.
- D. Воспитывающая ситуация.

16. По форме предъявления требования бывают:

- A. Мягкие и жесткие.
- B. Постоянные и одноразовые.
- C. Прямые и косвенные.
- D. Интенсивные и спокойные.

17. Наложение дополнительных обязанностей как метод – это...

- A. Поручение.
- B. Наказание.
- C. Поощрение.
- D. Приучение.

18. Перечисленные методы воспитания: воспитывающая ситуация, поручение, поощрение, соревнование, требование, эстетическая беседа, пример, наказание, рассказ, упражнение, разъяснение, увещевание, дискуссия, приучение, внушение, разместите по группам:

- A. Методы формирования сознания личности: ...
- B. Методы организации деятельности и опыта общественного поведения: ...
- C. Методы стимулирования: ...

19. Учебно-познавательные и различные виды внеучебной деятельности (по В.Т. Чепикову) – это ...

- A. Метод воспитания.
- B. Форма воспитания.
- C. Механизм воспитания.
- D. Средство воспитания.

20. Отрезок воспитательного процесса, направленный на формирование у воспитанников какого-либо недостающего качества, называется:

- A. Воспитательным мероприятием.
- B. Коллективным творческим делом.
- C. Общим средством воспитания.
- D. Приемом воспитания.

21. Мировоззрение – это...

- A. Понимание того, как устроен окружающий человека материальный мир.
- B. Специфическая форма сознания человека, его взгляды на окружающий мир и свое место в окружающем мире.
- C. То, как я понимаю и воспринимаю окружающих меня людей.
- D. Идеальное представление о строении мира.

22. Продолжите фразу. Выделяют три основных вида мировоззрения: научное ...

23. Система научных истин, имеющих форму описательно-конструктивных суждений личности, – это...

- A. Взгляд.
- B. Убеждение.
- C. Знание.
- D. Идеал.

24. То, что человек глубоко осмыслил и эмоционально пережил, что готов отстаивать и защищать в любых условиях – это...

- A. Убеждение.
- B. Идеал.
- C. Знание.
- D. Взгляд.

25. Показателями сформированности мировоззрения выступают:

- A. Наличие глубоких знаний у человека и стремление его к идеалу.
- B. Умение человека высказывать свои взгляды на происходящие события с позиции критики.
- C. Наличие твердых убеждений в своей правоте.
- D. Система знаний, взглядов и убеждений, проявляющихся в деятельности.

26. Продолжите фразу. По Л. Колбергу, нравственное развитие личности проходит 5 уровней: доморальный, конвенционный, ...

27. Продолжите фразу. Содержанием нравственного воспитания выступает формирование отношений к Родине, обществу, труду...

28. Целенаправленный процесс формирования у подрастающего поколения потребности в высоких культурных и духовных ценностях и их дальнейшее обогащение, развитие творческих способностей – это воспитание:

- A. Этическое.
- B. Эстетическое.
- C. Умственное.
- D. Политическое.

29. Политическое и правовое воспитание являются составными компонентами воспитания:

- A. Гражданского.
- B. Нравственного.
- C. Эстетического.
- D. Экономического.

30. Степень самооценки себя как специалиста определенной профессии – это ...

- A. Профессиональная самопроверка.
- B. Профессиональное просвещение.
- C. Профессиональное самоопределение.
- D. Профессиональное самодиагностирование.

31. Допишите недостающие компоненты системы профессиональной ориентации: профессиональное просвещение, профессиональная диагностика, ...

32. Допишите отсутствующий признак коллектива: общая социально значимая цель, общая совместная деятельность, отношение ответственной зависимости, ...

33. Наиболее стабильным звеном в официальной структуре школьного коллектива является коллектив класса потому, что ...

A. Между учащимися образуется густая сеть межличностных связей и отношений.

- B. Учащиеся много знают друг о друге.
- C. Класс формируется на основе приказа директора школы.

34. А.С. Макаренко выделял ... основные стадии развития коллектива.

- A. 4.
- B. 2.
- C. 3.
- D. 5.

35. В качестве критерия выделения этапов развития детского коллектива А.С. Макаренко определил:

- A. Особые временные периоды.
- B. Качество выполнения воспитанниками поручений воспитателя.
- C. То, какие решения принимает актив.
- D. Степень влияния воспитателя (педагога).

36. По А.С. Макаренко, требование воздействовать на учащихся не непосредственно, а опосредованно, через первичный коллектив раскрывает сущность:

- A. Стиля внутриколлективных отношений.
- B. Принципа параллельного действия.
- C. Закона движения коллектива.
- D. Принципа перспективных линий.

37. Продолжите фразу. Выделяют следующие функции семьи: репродуктивная, хозяйственно-экономическая, ...

38. По А.С. Макаренко, особое значение в семейном воспитании имеет:

- A. Количественный состав семьи.
- B. Авторитет родителей.
- C. Строгость требований, предъявляемых детям со стороны родителей.
- D. То, как родители могут организовать общение с детьми.

39. Продолжите фразу. Выделяют следующие направления работы школы с семьей: ознакомление родителей с содержанием и методикой учебно-воспитательного процесса; психолого-педагогическое просвещение родителей; ...

40. Первый опыт школьного самоуправления был проведен в:

- A. В Швейцарии в 1861 г.
- B. В России в 1882 г.
- C. В Германии в 1905 г.
- D. В Англии в 1879 г.

41. Ученическое самоуправление осуществляется ... способами.

- A. 3.
- B. 4.
- C. 2.
- D. 5.

42. Основным элементом детского движения является:

- A. Детская группа.
- B. Детское объединение.
- C. Детская организация.
- D. Детский коллектив.

43. Продолжите фразу. Основой для классификации детских объединений могут быть положены разные признаки: концепции деятельности, отношение к регистрации, ...

44. По отношению к регистрации детские объединения разделяются на:

- A. Временные и постоянные.
- B. Радикальные и умеренные.
- C. Общегосударственные и городские.
- D. Формальные и неформальные.

45. Система взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которой является обмен информацией, познание личности, оказание воспитательного воздействия – это...

- A. Обучение.
- B. Образование.
- C. Общение.
- D. Социализация.

46. В какой группе перечислены три основные функции общения?

- A. Коммуникативная, перцептивная, интерактивная.
- B. Коммуникативная, созидательная, интерактивная.
- C. Обмен информацией, созидательная, регулирующая.
- D. Организация совместной деятельности, обмен информацией, контроль.

47. Организация и регуляция совместной деятельности как функция общения иначе называется:

- A. Коммуникативной функцией.
- B. Перцептивной функцией.
- C. Интерактивной функцией.
- D. Позитивной функцией.

48. По В.А. Кан- Калику, типичные стили педагогического общения (допишите недостающие):

Общение на основе дружеского расположения, ..., общение-дистанция, общение-устрашение, ..., общение превосходство.

49. В соответствии с классификацией, предложенной К. Левиным, выделяют следующие стили руководства:

- A. Безразличный, демократический, единовластный.
- B. Демократический, авторитарный, барьерный.
- C. Авторитарный, распределенный, взаимответственный.
- D. Авторитарный, демократический, либеральный.

50. Технология реализации педагогического процесса проходит стадии ...

- A. 4.
- B. 5.
- C. 3.
- D. 2.

51. Конфликт имеет следующие признаки: возможен только между личностями; наличие предмета конфликта; наличие личностного смысла и ...

- A. Наличие тех, кто толкает на конфликт.
- B. Место конфликта.
- C. Определенные обстоятельства.
- D. Время конфликта.

52. Конфликты классифицируются по предмету столкновения, по длительности протекания, а также по ... (допишите).

53. Пустые конфликты – это конфликты, предмет которых...

- A. Имеет нравственную основу.
- B. Связан с бытовой неустроенностью.
- C. Незначителен.
- D. Отсутствует.

54. Какой из элементов процесса развертывания конфликта отсутствует (допишите)

... , инцидент, разрешение конфликта.

55. Допишите известные вам способы разрешения конфликта: «третейский судья», двусторонний анализ, ...

56. Педагогический конфликт имеет 3 существенных отличия. А именно: по способу разрешения конфликта, а также ... (допишите)

57. Особенность разрешения педагогического конфликта в том, что педагогу необходимо озвучить ... момента действия.

- A. 3.
- B. 4.
- C. 2.
- D. 5.

58. Впервые термин «инновация» появился в научной литературе в ...

- A. XX в.
- B. XVIII в.
- C. XIX в.
- D. XVII в.

59. Целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы, вызывающее переход системы из одного состояния в другое, называется:

- A. Технологизацией.
- B. Нововведением.
- C. Модернизацией.
- D. Совершенствованием.

60. Комплексная деятельность по созданию, разработке, освоению, использованию и распространению новшеств – это...

- A. Учебный процесс.
- B. Технологический процесс.
- C. Организационный процесс.
- D. Инновационный процесс.

61. Допишите. В настоящее время в школьной практике встречаются следующие типы нововведений: в содержании; в методиках, технологиях, формах, методах; в...

62. Педагогический опыт бывает:

- A. Массовым и передовым.
- B. Организованным и неорганизованным.
- C. Новаторским и консервативным.
- D. Собственным и общественным.

63. Разновидностями передового педагогического опыта является опыт:

- A. Авторский и массовый.
- B. Устойчивый и изученный.
- C. Новаторский и исследовательский.
- D. Новаторский и распространенный.

64. Продолжите фразу. Изучать и распространять опыт отдельного педагога, результаты научных исследований ...

- A. Должен сам педагог.
- B. Должна группа учителей под руководством зам. директора.
- C. Должна администрация школы.
- D. Должны органы управления образованием.

65. Выделяют следующие критерии педагогических инноваций:

А. Новизна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения.

В. Новизна, оригинальность, высокая результативность, сложность.

С. Возможность творческого применения, новизна, оригинальность, простота.

Д. Простота, оригинальность, не требует больших затрат, доступность.

66. Критерий инновации, означающий определенную устойчивость положительных результатов деятельности учителя, – это ...

А. Новизна.

В. Возможность творческого применения в массовом опыте.

С. Оптимальность.

Д. Результативность.

67. Продолжите фразу. Выделяют несколько уровней новизны педагогических инноваций: абсолютную, локально-абсолютную, ...

МОДУЛЬ 5 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

УЭ 25. Теоретические основы развития педагогических систем и технологий

1. Понятие «педагогическая система».
2. Особенности педагогической системы.
3. Генезис понятия «педагогическая технология».
4. Сущность и структура педагогической технологии.

Студент должен:

- знать, что такое системное рассмотрение педагогических явлений;
- уметь перечислять и характеризовать признаки системы;
- уметь определять системообразующий фактор в любой педагогической системе;
- называть принципы функционирования педагогических систем;
- знать основные особенности педагогических систем;
- знать причины и преимущества «технологизации» процесса обучения;
- различать понятия «технология обучения», «методика обучения».

25.1. Понятие «педагогическая система»

Система – это упорядоченное множество взаимосвязанных элементов и отношений между ними. В педагогической системе такими элементами могут быть цели воспитания, знания, умения, навыки, дидактические принципы, методы обучения и т.д.

Системный подход ориентирует на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих ее механизмов. Поэтому в педагогической литературе мы часто встречаемся с такими понятиями, как система целей воспитания, система методов воспитания, система средств обучения и т.п. В системном рассмотрении мы воспринимаем объект (явление, процесс, отношения) не как сумму частей, а как нечто единое; мы не изолируем исследуемые объекты и не смотрим на них как на автономные единицы; мы изучаем, прежде всего, взаимоотношения и взаимодействия разных компонентов данного целого и его отношения с окружающей средой для того, чтобы найти способ упорядочения иерархии упомянутых отношений, определить основные закономерности данного объекта.

Одна из характерных черт современной педагогической науки – переход от аспектного подхода, когда предметом исследования является только определенная сторона действительности, к комплексному изучению объекта как многомерного, целого, системы. Например, исследование проблемы обучения предполагает изучение не только общепедагогических и дидактических факторов, но и физиологических, психологических, социально-психологических, социологических и др.

В каждом из перечисленных аспектов можно найти реально существующие или возможные варианты оптимального решения того, как, учитывая целевую установку, организовать педагогический процесс и управлять им.

Признаками системы являются наличие системообразующего фактора, общее качество, единство, целостность.

Системообразующий фактор – это условие, при котором элементы системы объединяются друг с другом. В качестве такого фактора может выступать один из элементов системы или специфические для данной системы связи.

Для того чтобы система могла существовать, каждый из ее элементов должен обладать общим качеством, специфичным именно для нее. Объединяясь, все элементы образуют единую общность, которая обладает своими признаками и специфическими отношениями с другими системами. Все это позволяет говорить о цельности системы, каждый элемент которой существенно зависит от других, а его изменение влечет за собой изменение всей системы. Любая система должна отвечать специфическим принципам.

Одним из важнейших принципов функционирования системы является ее **оптимальность**. Термин «оптимальный» означает не только наилучший (от лат. *optimus*), но и наиболее соответствующий определенным условиям и задачам.

Другим принципом является **структурность**, предполагающая выделение частей (компонентов) системы, их упорядочение и классификацию. Когда мы говорим о системе методов обучения, то как раз указываем на ее системно-структурный смысл.

Выделяют также **функциональный** аспект рассмотрения системы. В этом случае в качестве компонентов выступают функции, регулирующие отношения и связи в системе. Например, рассматривая этот аспект процесса воспитания, классифицируют функции воспитания как систему однородных задач, решаемых педагогом.

К числу системных принципов относится **интегративность**. В интегративном аспекте рассмотрения особое внимание уделяется системообразующим элементам, которые объединяют ее компоненты и способствуют сохранению и функционированию целого.

25.2. Особенности педагогической системы

В педагогической литературе мы встречаемся с такими понятиями, как система целей воспитания, система знаний, умений и навыков учащихся, система методов воспитания и т.п.

Как и всякая система, педагогическая система обладает рядом признаков.

Во-первых, необходимо всегда помнить что педагогические системы относятся к *динамическим системам*, т.е. к тем, отношения между компонентами которых постоянно изменяются. В связи с этим педагогическая система является органическим единством трех своих состояний: прошедшего, настоящего и будущего. В ней присутствуют и оставшиеся от прошлого элементы, и зародыши новых.

Педагогическая система изменяет свои свойства, если *изменяются ее элементы*. Например, системообразующим фактором педагогического процесса как системы являются его цели. Оттого, какие ставятся цели, зависит сущность самого процесса обучения. Если целью является формирование знаний, то процесс обучения приобретает объяснительно-иллюстративный характер; если главная цель – формирование познавательной самостоятельности, то процесс приобретает черты частично проблемного обучения; если необходимо добиться развития индивидуальности учащегося и его личностных качеств, то процесс является подлинно развивающим, т.е. целостным процессом проблемно-развивающего обучения.

Во-вторых, необходимо отметить *эвристический потенциал* педагогических систем, постоянную возможность совершенствования педагогической деятельности, творческий характер которой может стать внутренне присущим качеством системы.

В-третьих, педагогические системы можно рассматривать на макро-, мезо- и микроуровнях.

На *макроуровне* – это государственно-общественная система образования и воспитания, областные системы образования и т.п.

На *мезоуровне* можно рассматривать в качестве педагогических систем деятельность учебных заведений, детских организаций и других социальных институтов общества, реализующих педагогические цели.

На *микроуровне* – это педагогические системы, реализующие специфические задачи; авторские педагогические системы; педагогические системы, сложившиеся в рамках деятельности группы учителей и учащихся.

В-четвертых, важной характеристикой педагогической системы является наличие связи *между ее компонентами*. Они должны быть существенными.

Окружающая среда педагогической системы – множество факторов (социальных, биологических и природных), оказывающих существенное влияние на управление процессом социального развития личности учащегося.

Функционирование педагогической системы предполагает такое взаимодействие ее элементов, которое на основе реализации внутренних и внешних связей позволяет достичь определенных результатов в педагогической деятельности, т.е. обеспечить развитие учащихся.

Под оптимизацией функционирования педагогической системы целесообразно понимать такое выполнение педагогических целей, которое предполагает выбор и реализацию наилучшего (с точки зрения образования и воспитания) соотношения связей между компонентами системы, рациональность затрат времени учащихся и учителей.

Критериями оптимальности функционирования педагогической системы являются:

- достижение каждым учащимся такого уровня развития, который соответствует его реальным возможностям;
- создание предпосылок для саморазвития каждого участника педагогического процесса;
- уменьшение затрат времени и сил на учебную и внеучебную работу.

Группа педагогических систем, предполагающая непосредственный контакт с учащимися, весьма разнообразна: педагогические системы в семье, в школе, во внешних учреждениях по месту жительства и т.д. Среди них можно выделить такую основополагающую систему, как педагогический процесс [19].

25.3. Генезис понятия «педагогическая технология»

На практике теория реализуется с помощью технологии. Слово «технология» образовано от латинских слов «техне» – искусство, мастерство, ремесло и «логос» – наука. В производственном процессе *технология* – это система предложенных наукой алгоритмов, способов и средств, применение которых ведет к заранее намеченным результатам деятельности, гарантирует получение продукции заданного количества и качества. Все современные производства основываются на технологиях. По мнению В.П. Беспалько, любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология – на науке. Пока технология не создана, господствует индивидуальное мастерство. Но рано или поздно оно уступает место «коллективному мастерству», концентрированным выражением которого является технология [19].

Массовое внедрение педагогических технологий исследователи относят к началу 60-х годов XX в. и связывают его с реформированием в начале американской, а затем и европейской школы. Первоначально многие педагоги не делали различий между технологией обучения, обучающей и педагогическими технологиями.

Некоторое время педагогическая технология сводилась к понятию «технология обучения» и понималась как использование техники в обучении, что давало повод говорить о «промышленной революции в образовании». Технические устройства использовались для проверки знаний.

Позже поиски ученых приняли другое направление: не техника и технизация, а технология и технологизация обучения. Под **педагогической технологией** стали понимать последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планируемые и последовательные воплощения на практике заранее спроектированного педагогического процесса.

Основой для технологичного понимания обучения, кроме программированного обучения, явились информатика, кибернетика и системный подход. Процесс обучения стал рассматриваться широко, системно: анализ и разработка всех компонентов обучающей системы, от целей до контроля результатов. Главной идеей стала идея воспроизводимости обучающей технологии.

У специалистов и педагогов сама идея технологизации обучения вызывает неоднозначную оценку. До сих пор учительский труд остается «ручным», немеханизированным. И многие считают, что педагогический

процесс по природе не поддается автоматизации. Однако развитие технологии обучения показывает, что возможно создание обучающей системы, технологического процесса обучения по предмету, который может использовать учитель и получать результаты заданного качества. Специалисты по технологии разрабатывают «технологические пакеты», проекты обучения, а учителя, работая по ним, выполняют функции консультантов, организаторов. В настоящее время многие учителя охотно пользуются методическими разработками, поурочными планами, составленными для них методистами. По мнению некоторых ученых, учитель, освобожденный от рутинных операций труда, будет заниматься собственно педагогической работой, развитием учащихся. В настоящее время одним из сложных вопросов теории педагогических систем и технологий является соотношение личности, творчества и механизации обучения. В современной педагогической литературе термин «педагогическая технология» употребляется очень широко. Он может обозначать процесс обучения, технологически разработанную обучающую систему, систему методов и приемов какого-либо учителя, методику и отдельные методы воспитания [23].

25.4. Сущность и структура педагогической технологии

Понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами: 1) *научным*: педагогические технологии – часть педагогической науки; 2) *процессуально-описательным*: описание (алгоритм) процесса; 3) *процессуально-действенным*: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических средств. Таким образом, педагогическая технология функционирует в качестве науки, в качестве системы способов, принципов и регуляторов, применяемых в обучении, а также в качестве реального процесса обучения.

В образовательной практике «педагогическая технология» употребляется на трех иерархически соподчиненных уровнях: 1) *общепедагогический* (общедидактический): общепедагогическая технология характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения; 2) *частнометодический* (предметный): частнопредметная педагогическая технология употребляется в значении «частная методика» (методика преподавания предмета, методика компенсирующего обучения, методика работы учителя, воспитателя);

3) *локальный* (модульный): локальная технология представляет собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, формирования понятий, воспитания отдельных личностных качеств, технология урока, технология самостоятельной работы и др.).

В **структуру** педагогической технологии входят: а) концептуальные основы; б) содержательная часть обучения (общие и конкретные цели обучения, содержание учебного материала); в) процессуальная часть – технологический процесс (организация учебного процесса, методы и формы учебной деятельности учащихся, методы и формы работы учителя, деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала, диагностика учебного процесса). Различают еще **технологические микроструктуры**: приемы, звенья, элементы и др.

Поскольку педагогический процесс строится на определенной системе принципов, то педагогическая технология может рассматриваться как совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательное осуществление этих принципов в их объективной взаимосвязи, где всецело проявляется личность педагога. В этом состоит отличие педагогической технологии от *методики* преподавания и воспитательной работы. Если понятие «методика» выражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения и воспитания безотносительно к деятелю, их осуществляющему, то педагогическая технология предполагает личностную окраску во всех ее многообразных проявлениях.

В литературе и практике работы школ термин «педагогическая технология» часто применяется как синоним понятия «педагогическая система». В то же время понятия системы шире, чем технологии, т.к. в отличие от последней включает и самих субъектов и объектов деятельности [21].

УЭ 26. Концептуальные основания проектирования педагогических систем и технологий

1. Сущность технологического подхода к обучению.
2. Классификация педагогических технологий.
3. Критерии эффективности педагогических технологий.
4. Механизм освоения педагогических технологий.

Студент должен:

- понимать сущность технологического подхода к обучению и знать механизмы его осуществления;
- знать основные классификации педагогических технологий, понимать необходимость данной процедуры;
- знать основные критерии эффективности педагогических технологий и уметь ими пользоваться;
- освоить методику внедрения педагогической технологии в учебный процесс.

26.1. Сущность технологического подхода к обучению

В современной школе обучение может быть организовано на основе традиционного и технологического подходов. Особенность технологического подхода в школе выражается в том, что он должен (может) обеспечить выполнение трех очень важных показателей, которые не свойственны традиционному обучению: гарантированную результативность, достаточно высокую эффективность учебного процесса и воспроизводимость ее результатов.

Для того чтобы обучение считалось технологичным, оно должно, по мнению Г.К. Селевко, отвечать следующим критериям:

1. Концептуальность: каждая из технологий основана на одной или нескольких теориях (философских, педагогических или психологических).

2. Системность, которая характеризуется логикой построения, взаимосвязью элементов, завершенностью и структурированностью материала и деятельности.

3. Управляемость, т.е. возможность эффективного управления учебно-познавательной деятельностью учащихся за счет диагностической постановки целей; проектирования процесса обучения; «встроенного» контроля, который позволяет корректировать результаты и сам процесс отбора средств и методов обучения.

4. Эффективность. Она предполагает достижение запланированного результата с минимальными затратами средств и времени на обучение.

5. Воспроизводимость, т.е. возможность тиражирования, передачи и заимствования технологии другими педагогами [21].

Традиционное обучение также обладает определенными технологическими характеристиками, т.к. осуществляясь в рамках строгой классно-урочной системы, оно во многом напоминает конвейерное производство.

В то же время оно отвечает не всем критериям технологичности. Традиционное обучение характеризуется концептуальностью: в его основе лежит ассоциативно-рефлекторная концепция обучения. Оно системно: имеются взаимосвязанные элементы дидактической системы, но три других характеристики (управляемость, эффективность и воспроизводимость) технологически организованного образовательного процесса представлены недостаточно.

Технологический подход в организации обучения непосредственно применяется на этапе конструирования учебного процесса. Именно на этом этапе учитель работает с содержанием предмета, уточняет учебные цели, проектирует учебный процесс.

Для понимания сущности технологического подхода и механизма его осуществления обратимся к примеру постановки учебных целей при организации классического и технологического обучения.

По определению М.В. Кларина, в практике учителей всех школ мира способы постановки целей обучения очень сходны (классическое обучение):

- определение целей через изучаемое содержание;
- определение целей через деятельность учителя;
- постановка целей через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного развития учащегося;
- постановка целей через учебную деятельность учащихся.

Определение цели обучения через содержание предмета и деятельность учителя или учащегося не дает полного представления о *результатах* обучения. Ориентация на развитие учащегося, в силу своей отдаленности, отличается слабой предсказуемостью.

В тоже время *способ постановки цели обучения в рамках педагогической технологии* отличается повышенной инструментальностью: цели обучения формулируются через его результаты, выраженные в действиях учащихся.

При этом каждый учитель может их определить и измерить.

Существующая трудность перевода обучения на язык действий решается двумя последовательными способами:

1. Построение четкой системы целей, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни, – такая система получила название *педагогических таксономий*;

2. Создание максимально ясного, конкретного языка для описания целей обучения, на который учитель может перевести недостаточно ясные формулировки.

Последовательная ориентация на цели, принятые в результате диагностических процедур, определяет своеобразие технологического обучения. И поскольку цель глубоко обоснована, то весь ход обучения может ориентироваться на ее признаки как на эталон. В ходе обучения текущая оценка играет роль обратной связи и подчинена именно необходимости достижения цели – эталона. Если цель недоступна, то результаты текущего контроля свидетельствуют лишь о необходимости вести коррекционную работу.

Поэтому текущая оценка является здесь формирующей и, как правило, не сопровождается отметками. Текущие оценочные суждения, которые получает учащийся, носят содержательный характер и должны помочь ему скорректировать свою работу. Итоговая оценка выражается в баллах. Как текущая, так и итоговая оценки проводятся на основании эталонных признаков диагностично поставленной цели и поэтому носят критериальный характер. Соответствующую ориентацию имеет и весь учебный процесс.

Ориентация на цель, диагностическая проверка текущих результатов, разбивка на отдельные обучающие эпизоды – все эти черты воспроизводимого построения учебного процесса воплотились в идее обучающего цикла. Благодаря воспроизводимому строению учебный процесс приобретает «модульный» характер, складывается из блоков, единиц, которые наполняются разным содержанием, но имеют общую структуру [2].

26.2. Классификация педагогических технологий

В настоящее время в литературе описано множество технологий. Для того чтобы лучше понять сущность школьных технологий, важно их упорядочить, найти основания для их систематизации, соотнести с понятиями «методика», «дидактика». В качестве таких оснований различными авторами предлагаются:

- целевые установки;
- содержание обучения;
- характер взаимодействия учителя и учащихся;
- способ управления познавательной деятельностью обучаемых;
- масштаб применения и т.п.

Так, М.В. Кларин на основе анализа практики обучения в зарубежной школе выделяет четыре модели учебно-воспитательного процесса: а) обучение как усвоение заданных образцов; б) обучение как дискуссия; в) обучение как игра; г) обучение как исследование. Этим моделям соответствуют технологии: полного усвоения, коммуникативные, игровые и исследовательские.

Классификацию широкого спектра традиционных и инновационных методик и технологий представил Г.К. Селевко. Он указал классификационные параметры и основные характеристики каждой из них. Автором выделены классы технологий, которые различаются по уровню применения, философской основе, ведущему фактору психического развития ребенка, научной концепции, типу организации и управления познавательной деятельностью учащихся, категории обучающихся, направлению модернизации традиционной системы обучения и др.

Ученый В.В. Гузеев рассматривает четыре класса технологий, которые в определенной степени характеризуют этапы развития образования: традиционные методики, модульно-блочные технологии, цельноблочные и интегральные. Все они представлены в современной школе.

В настоящее время активнее проявляют себя две ведущие тенденции модернизации педагогического процесса: первая связана с технологическим подходом к его проектированию и осуществлению, вторая – с гуманизацией и гуманитаризацией образования. В соответствии с этим Г.Д. Левитес предложил различать предметно-ориентированные и личностно-ориентированные технологии. Первые из них еще называют знаниевыми или обучения, а вторые – способностными, развивающими, гуманитарными.

К предметно-ориентированным технологиям автор относит технологию полного усвоения знаний, уровневой дифференциации, концентрированного обучения, вузовскую технологию, технологию С.Д. Шевченко; а к личностно-ориентированным – технологию обучения в школе С.Френе, технологию педагогических мастерских, модульного обучения, проблемно-модульного обучения, обучения как учебного исследования, коллективной мыследеятельности, учебного проектирования. Второй список можно дополнить, например, технологиями кооперативного обучения, критического мышления, Дальтон-технологией и др.

Совершенно очевидно, что такое деление технологий является условным: в каждой из них заключен как знаниевый, так и способностный потенциалы [6].

26.3. Критерии эффективности педагогических технологий

В настоящее время считается, что технологизация обучения – это один из способов, который может придать этому процессу инновационный характер. Поэтому учитель должен:

1) *иметь банк педагогических технологий* (описание концепций, алгоритмов и учебно-методического обеспечения);

- 2) *знать критерии выбора педагогических технологий;*
- 3) *владеть механизмами внедрения педагогических технологий* в реальный учебный процесс.

Эффективность любого процесса, действия удобно проверить, применив общепризнанные (объективные) критерии.

Ученый Г.К. Селевко предлагает при выборе критериев эффективности педагогических технологий опираться на теорию оптимизации учебно-воспитательного процесса, разработанную Ю.К. Бабанским, согласно которой предполагаются следующие критерии оптимального выбора методов обучения:

- соответствие методов основным целям обучения на данном этапе;
- соответствие методов особенностям содержания обучения;
- учет психологических возможностей детей;
- учет уровня образовательной и воспитательной подготовки детей;
- учет особенностей групп и коллективов детей и педагогов;
- учет конкретных внешних условий (социальных, производственных, географических и др.);
- учет возможностей педагогов по использованию различных методов.

Ученый М.М. Поташник, развивая идеи Ю.К. Бабанского, выдвигает в качестве оснований (источников, критериальных позиций) для выбора инновационных технологий и направлений развития следующие:

- потребности страны, региона, города – социальный заказ школе;
- государственные документы о развитии школы – государственный заказ;
- успехи и достижения современной науки о человеке;
- передовой педагогический опыт;
- собственный профессиональный опыт, интуицию, творчество руководителей и учителей;
- анализ результатов и процесса функционирования школы.

Наконец, при выборе педагогических технологий следует проанализировать их по степени удовлетворения требованиям (по Г.К. Селевко):

- соответствие научной концепции технологии реалиям и возможностям школы;
- достаточная системность и совместимость технологии с имеющимся педагогическим процессом;

- достаточная управляемость технологии, наличие диагностического инструментария для ее обеспечения;
- оценка эффективности новой технологии в сравнении с имеющимися результатами;
- данные о воспроизводимости (опыте применения технологии в других однотипных условиях) [21].

26.4. Механизм освоения педагогических технологий

Для того чтобы внедрить педагогическую технологию в учебный процесс, по мнению В.М. Монахова, учитель должен пройти пять этапов.

Первый этап – *«Теоретическое обоснование новой технологии обучения»*. На этом этапе:

- определяются цели (микроцели) обучения, в соответствии с особенностями данной возрастной группы учащихся;
- выбираются адекватные задачам и условиям обучения педагогические технологии;
- выделяются дидактические модули, варианты продукта учебного процесса.

Дидактический модуль (ДМ) – это учебная тема, которая по разным предметам может включать разное число уроков.

Второй этап – *«Технологическая процедура в границах данного ДМ»*. Технологическая процедура включает действия, направленные на определение:

- готовности и мотивационных факторов, обеспечивающих освоение учащимися данного ДМ;
- учебного материала для самостоятельного освоения, обеспечение базового уровня качества общеобразовательной подготовки, существенного углубления и расширения знаний для отдельных учащихся;
- степени нагрузки на учащихся при освоении данного ДМ (гипотетически).

Третий этап – разработка пакета *«Методический инструментарий учителя для данного ДМ»*.

Методическому инструментарию отводится ведущая роль в проектировании и осуществлении педагогического процесса. На этом этапе учитель создает проект будущего учебного процесса в данном классе в виде **технологической карты**, в который должны быть целостно представлены главные параметры учебного процесса, обеспечивающие успех обучения:

целеполагание, диагностика, дозирование домашних заданий, логическая структура проекта, коррекция.

Ученый В.М. Монахов считает, что с овладения технологии конструирования технологической карты начинается новое педагогическое мышление учителя: четкость, структурность, ясность методического языка, появление обоснованной нормы в методике.

Третий этап включает также разработку структуры и содержания учебных занятий, нацеленных на эффективное решение образовательных задач и требований государственного стандарта, проектирования системы уроков, скоординированной с домашней учебной работой.

Четвертый этап – создание пакета *«Критерии и методы замера результатов реализации технологического замысла в данном ДМ»*.

Содержание этого пакета переводит традиционные программные требования к знаниям и умениям учащихся в пределах ДМ на язык планируемых технологических результатов.

В технологии *диагностика* – это установление факта достижения конкретной микроцели.

Учащиеся, не достигшие запланированных результатов, становятся участниками работы по *коррекции*.

Пятый этап – разработка пакета *«Культура освоения новой технологии обучения»*.

В этот пакет входят блоки, описывающие стадии освоения технологии:

- инвентаризация всей проектно-педагогической документации;
- конструирование логической схемы дидактического модуля;
- описание методико-организационных условий достижения планируемых результатов;
- апробация проекта, проверка завершенности педагогического процесса, коррекция выбранной технологии.

Любая технология даст необходимый результат в том случае, если ее будет готов принять не только учитель, но и весь педагогический коллектив [21].

УЭ 27. Технологии личностно-ориентированного и развивающего обучения

1. Личностная ориентация педагогического процесса.
2. Характеристика педагогики сотрудничества.
3. Научное обоснование теории развивающего обучения.

Студент должен:

- знать основные характеристики личностно-ориентированных технологий;
- знать принципы, характеризующие деятельность учащегося в личностно-ориентированной технологии;
- знать механизмы реализации принципов;
- уметь характеризовать основные направления педагогики сотрудничества;
- различать концепции «обучаемое развитие» и «развивающее обучение»;
- перечислять признаки развивающего обучения.

27.1. Личностно-ориентированный подход в педагогике

Личностно-ориентированные технологии представляют собой воплощение гуманистической философии, психологии и педагогики.

В центре внимания *личностно-ориентированных технологий* – уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Именно достижение личностью таких качеств провозглашается главной целью обучения и воспитания в отличие от формализованной передачи учащемуся знаний и социальных норм в традиционной технологии.

Личностно-ориентированные технологии – это технологии, которые обеспечивают развитие и саморазвитие личности учащегося. Оно осуществляется на основе выявления индивидуальных особенностей ребенка, его субъективного опыта познания и предметной деятельности. Педагог при этом признает за учащимся право выбора и собственного пути развития и создает для этого соответствующие условия и ситуации, в которых каждый учащийся реализует себя в познании, учебной деятельности и поведении. Эти условия учитывают индивидуальные способности, склонности, интересы, мотивы, ценностные установки и субъективный опыт. Таким образом, чем больше сами учащиеся влияют на образовательный процесс, тем в большей степени технология имеет личностно-ориентированный характер.

Личностно-ориентированные технологии строятся как на дидактических принципах, определяющих деятельность учителя (см. УЭ 12, Ч. 1), так и на принципах характеризующих образовательную деятельность уча-

щихся. А.В. Хуторской выделяет следующие **принципы**, характеризующие образовательную деятельность учащегося в личностно-ориентированной технологии:

1) **личностное целеполагание**: образование каждого учащегося происходит на основе и с учетом его личных учебных целей;

2) **выбор индивидуальной образовательной траектории**: учащиеся имеют право на осознанный и согласованный с педагогом выбор основных компонентов своего образования – смысла, целей, задач, темпа, форм и методов обучения, личностного содержания образования, системы контроля и оценки результатов;

3) **межпредметные основы образовательного процесса**: основу содержания образовательного процесса составляют фундаментальные метапредметные (греч. *meta* – «стоящая за», «после», «через») объекты, обеспечивающие возможность субъективного личностного познания их учащимися. Познание реальных образовательных объектов приводит их к выходу за рамки обычных учебных предметов;

4) **продуктивность обучения**: главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение учащегося, складывающееся из его внутренних и внешних образовательных продуктов учебной деятельности;

5) **первичность образовательной продукции**: создаваемое учащимся личностное содержание образования, опережает изучение образовательных стандартов и общепризнанных достижений в изучаемой области;

6) **ситуативность обучения**: образовательный процесс строится на ситуациях, предполагающих самоопределение учащихся и поиск их решения. Учитель сопровождает учащегося в его образовательном движении.

7) **образовательная рефлексия**: образовательный процесс сопровождается его рефлексивным осознанием субъектами образования.

Принципы личностно-ориентированного обучения успешно реализуются в следующих направлениях деятельности педагога: гуманизация отношений учителя и учащегося; гуманитаризация содержания образования; учет потребности учащихся; усиление оценочной деятельности самих учащихся.

Гуманизация отношений учителя и учащихся обеспечивается, с одной стороны, реализацией учащимися их законных прав, а с другой – соответствующей профессиональной позицией педагога на уроке.

Гуманитаризация содержания образования. Традиционно оно понималось как совокупность знаний, умений и навыков, подлежащих усвое-

нию обучаемыми. В 90-х годах XX в. было определено, что важнейшей частью гуманитаризации содержания образования являются понимаемые как наиболее общие (универсальные) культурно выработанные способы деятельности, позволяющие человеку понимать ситуацию, достигать результатов в личной и профессиональной жизни и в условиях конкретного общества. Способы мышления и деятельности человека, такие как самоопределение, целеполагание, оценка, решение проблем, умение вести диалог, умение работать в команде – становятся содержанием образования.

Учет потребностей учащихся. Успех педагога в большей степени зависит от его умения создавать на уроках ситуации и условия для актуализации и проявления познавательных и коммуникативных потребностей учащихся: ситуации целеполагания, проблемные ситуации, ситуации успеха в познавательной деятельности, ситуации свободного выбора и др.

Усиление оценочной деятельности самих учащихся. Предполагается обеспечение приоритета оценочной деятельности самих учащихся над внешней оценкой и отметкой учителя.

Одной из самых известных гуманно-личностных технологий является технология «Школа жизни», разработанная советским академиком Ш.А. Амонашвили [6].

27.2. Характеристика педагогики сотрудничества

Педагогика сотрудничества является одной из наиболее всеобъемлющих педагогических обобщений 80-х годов, вызвавших к жизни многочисленные инновационные процессы в образовании. Название технологии было дано группой педагогов – новаторов, в обобщенном опыте которых соединились лучшие традиции советской школы (Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский), достижения русской (К.Д. Ушинский, Н.П. Пирогов, Л.Н. Толстой) и зарубежной (Ж.-Ж. Руссо, Я. Корчак, К. Роджерс, Э. Берн) психолого-педагогической практики и науки.

Как целостная технология, педагогика сотрудничества пока не воплощена в конкретной модели, не имеет нормативно-исполнительного инструментария; ее идеи вошли почти во все современные педагогические технологии. Поэтому педагогику сотрудничества надо рассматривать как особого типа «проникающую» технологию, являющуюся воплощением нового педагогического мышления, источником прогрессивных идей и в той или иной мере входящей во многие современные педагогические технологии как их часть.

Сотрудничество трактуется как идея совместной развивающей деятельности взрослых и детей скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности.

Традиционное обучение основано на положении учителя в качестве субъекта, а учащегося – объекта педагогического процесса. В концепции сотрудничества это положение заменяется представлением об учащемся как о субъекте своей учебной деятельности. Поэтому два субъекта одного процесса должны действовать вместе, быть сотоварищами, партнерами, составлять союз более старшего и опытного с менее опытным.

Сотрудничество в отношениях «учащийся-учащийся» реализуется в общей жизнедеятельности школьных коллективов, принимая различные формы (содружества, соучастия, сопереживания, сотворчества, соуправления).

В рамках общешкольного коллектива отношения сотрудничества устанавливаются между учителями, администрацией, ученическими и учительскими организациями; принцип сотрудничества распространяется и на все виды отношений учащихся, учителей и руководителей с окружающей социальной средой (родителями, семьей, общественными и трудовыми организациями).

В педагогике сотрудничества выделяются четыре направления:

- гуманно-личностный подход к ребенку;
- дидактический активизирующий и развивающий комплекс;
- концепция воспитания;
- педагогизация окружающей среды.

Гуманно-личностный подход объединяет следующие идеи:

- новый взгляд на личность как цель образования;
- гуманизацию и демократизацию педагогических отношений;
- отказ от прямого принуждения как метода, не дающего результатов в современных условиях;
- новая трактовка индивидуального подхода;
- формирование положительной Я-концепции.

Дидактический активизирующий и развивающий комплекс педагогики сотрудничества открывает *новые принципиальные подходы в решении вопросов «чему» и «как» сегодня учить:*

- содержание обучения рассматривается как средство развития личности, а не как самодовлеющая цель школы;

- обучение ведется прежде всего обобщенным знаниям, умениям, навыкам и способам мышления;
- идет объединение, интеграция школьных дисциплин;
- вариативность и дифференциация обучения;
- используются положительные стимулы ученья.

Совершенствование методов и форм учебного процесса раскрывается в ряде дидактических идей, используемых в авторских системах педагогов-новаторов: опорных сигналах В.Ф. Шаталова, в идее свободного выбора Р. Штейнера, в опережении С.Н. Лысенковой, в идее крупных блоков П.М. Эрдниева, в интеллектуальном фоне класса В.А. Сухомлинского и др.

Концепция воспитания. Педагогика *сотрудничества* отражает важнейшие тенденции, по которым развивается воспитание в современной школе:

- превращение школы Знания в школу Воспитания;
- постановка личности учащегося в центр всей воспитательной системы;
- гуманистическая ориентация воспитания, формирование общечеловеческих ценностей;
- развитие творческих способностей ребенка, его индивидуальности.

Педагогизация окружающей среды. Важнейшими социальными институтами, формирующими подрастающую личность, являются школа, семья и социальное окружение (среда). Результаты их влияния на личность определяются совместными действиями. Поэтому на первый план выдвигаются идеи компетентного управления, сотрудничества с родителями, влияния на общественные и государственные институты защиты детства, их общая забота о подрастающем поколении – будущем всей страны.

Педагогика сотрудничества обеспечивает педагогизацию окружающей ребенка среды – взаимодействия трех факторов воспитания: семьи, школы, социального окружения [21].

27.3. Научное обоснование теории развивающего обучения

В истории педагогики проблема развития ребенка представлена двумя крайними точками зрения. Первая (биологизаторская, картезианская) исходит из жесткой предопределенности развития наследственными или факторами, исходящими от Бога. Сократ говорил, что учитель – повивальная бабка, он ничего не может дать, а только помогает разродиться.

Вторая (социологизаторская, бихевиористская), наоборот, все результаты развития приписывает влиянию среды. Современной наукой установлено, что всякий акт психического развития связан с отражением в мозге внешней среды, он есть присвоение, приобретение опыта познания и деятельности, и в этом смысле является обучением. *Обучение* – это форма психического развития человека, необходимый элемент развития. Всякое обучение развивает, обогащает банк памяти и условных рефлексов. Обучение и развитие не могут выступать как отдельные процессы, они соотносятся как форма и содержание единого процесса формирования личности. Однако и здесь существуют две принципиально различные концепции. Представители концепции **«обучаемое развитие»** Ж. Пиаже, З.Фрейд, Д. Дьюи утверждают, что ребенок должен пройти в своем развитии строго определенные возрастные стадии (дооперационные структуры – формальные операции – формальный интеллект) до того, как обучение сможет приступить к выполнению своих специфических задач. Развитие идет впереди, определяет обучение. Обучение подчинено законам развития, поэтому обучение – приспособление дидактических задач к росту структур мозга.

В советской школе, в современной школе России, Беларуси и других постсоветских государств господствует иная концепция развития – **«развивающее обучение»**. Теория развивающего обучения берет свое начало в работах И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, К.Д. Ушинского и др. Научное обоснование этой теории дано в трудах Л.С. Выготского, советского психолога, который в начале 30-х годов XX ст. выдвинул идею обучения, идущего впереди развития и ориентированного на развитие ребенка как на основную цель. Согласно его гипотезе, знания являются не конечной целью обучения, а всего лишь средством развития учащихся.

Идеи Л.С. Выготского были разработаны и обоснованы в рамках психологической теории деятельности (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин и др.). В результате пересмотра традиционных представлений о развитии и его соотношении с обучением на первый план было выдвинуто становление ребенка как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности.

Одна из первых попыток реализовать эти идеи на практике была предпринята Л.В. Занковым, который в 50-60-х годах разработал систему *интенсивного всестороннего развития* ребенка в начальной школе. Однако в те годы данная система не была внедрена в практику. Несколько иное направление развивающего обучения в 60-х годах было разработано

Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым и воплощено на практике в работе экспериментальных школ. В их технологии основное внимание обращалось на *развитие интеллектуальных способностей* ребенка. Термин «развивающее обучение» ввел В.В. Давыдов. Введенный для обозначения ограниченного круга явлений, он довольно скоро вошел в массовую педагогическую практику. Понятие «развивающее обучение», по мнению автора, может считаться содержательным обобщением.

Под **развивающим обучением** понимается новый, активно-деятельностный способ обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному.

В развивающем обучении:

- учитываются и применяются закономерности развития, приспособляются к уровню и особенностям индивидуума;
- педагогические воздействия опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развитие наследственных данных личности;
- в обучении ребенок является полноценным субъектом деятельности;
- деятельность педагога направлена на развитие всей целостной совокупности качеств личности: знаний, умений и навыков, способов умственных действий, самоуправляющихся механизмов личности, эмоционально-нравственной сферы, деятельностно-практической сферы;
- обучение происходит в зоне ближайшего развития ребенка.

В настоящее время Министерство образования Беларуси признало существование систем Занкова и Эльконина – Давыдова. Остальные развивающие технологии имеют статус авторских, альтернативных [21].

УЭ 28. Технологии организации учебной деятельности учащихся

1. Учебная деятельность учащихся. Технология полного усвоения урочной темы.
2. Технология обучения на основе укрупнения дидактических единиц, схемных и знаковых моделей учебного материала.
3. Использование игровых технологий в обучении.
4. Особенности организации проектной технологии обучения.

Студент должен:

- знать цель и структуру учебной деятельности;
- знать основные характеристики технологии полного усвоения урочной темы;
- знать преимущества организации обучения на основе укрупнения дидактических единиц, схемных и знаковых моделей в сравнении с традиционным;
- знать общие характеристики игровой деятельности;
- уметь характеризовать игру как способ обучения;
- знать возможности проектной технологии для обеспечения личностно-ориентированного подхода в осуществлении образовательного процесса.

28.1. Учебная деятельность учащихся. Технология полного усвоения урочной темы

Учебная деятельность – один из видов деятельности, направленный на усвоение знаний, приобретение умений и навыков самостоятельно учиться, применение полученных знаний на практике.

Содержанием учебной деятельности выступают теоретические знания, овладение которыми развивает у учащихся основы теоретического сознания и мышления, а также творчески-личностный уровень осуществления практических действий.

В процессе усвоения учащимися «школьного материала» у них формируются такие важные операции теоретического мышления как рефлексия, анализ, обобщение, сравнение, выделение главного и другие.

В учебной деятельности учащиеся воспроизводят реальный процесс создания людьми понятий, образов, ценностей и норм. По определению И.С. Якиманской учебная деятельность имеет следующую структуру: потребности и мотивы, учебные задачи, их реализация в учебных действиях, разных по своему содержанию и характеру, приемы (способы) их выполнения, контроль и оценка учебных результатов, анализ способа их достижения [15].

Поэтому значительная часть, разрабатываемых педагогических технологий направлена на развитие у учащихся вышеуказанных компонентов.

В **технологии полного усвоения знаний**, которую разработали американские психологи Дж. Кэрролл и Б. Блум, выделены три группы целей: познавательные, аффективные, психомоторные. В основу рабочей гипоте-

зы легло предположение о том, что способности учащегося определяются не при усредненных, а при оптимально подобранных для данного ребенка условиях. Исходным моментом методики полного усвоения знаний является общая установка, которой должен проникнуться каждый учитель, работающий по данной системе: все обучаемые способны полностью усвоить необходимый учебный материал при рациональной организации учебного процесса. Учитель должен определить, в чем состоит полное усвоение знаний и какие результаты должны быть достигнуты всеми. Определение критерия полного усвоения знаний для всех учащихся является важнейшим моментом в работе по данной системе. Эталон полного усвоения знаний задается учащимся в унифицированном виде с помощью иерархии педагогических целей.

Категории целей формулируются через конкретные действия и операции, которые должен выполнить учащийся, чтобы подтвердить достижение эталона.

Отличительной чертой технологии полного усвоения знаний является фиксация учебных результатов на достаточно высоком уровне, которого должны достичь все учащиеся. Важнейший момент – сравнение полученного ответа с «эталоном».

Исходя из установки, что все учащиеся способны полностью усвоить необходимый учебный материал, учитель должен:

- правильно организовать учебный процесс, чтобы дать им такую возможность;
- определить, какие результаты должны быть достигнуты всеми;
- уточнить цели для своего курса;
- составить перечень предполагаемых результатов обучения;
- разбить учебный материал на «учебные единицы», подлежащие усвоению;
- составить текущие проверочные работы по каждому из разделов;
- подготовить альтернативные учебные материалы по каждому изучаемому вопросу.

Схема практической реализации технологии полного усвоения знаний представлена следующим образом:

- вводная часть занятия – ориентация учащихся в работе по методике обучения на основе полного усвоения знаний;
- обучение по каждой из учебных единиц в направлении полного усвоения знаний;

- оценка полноты усвоения учебного материала в целом у каждого из учащихся;

- разъяснение значения оценки каждому учащемуся.

Ориентация учащихся:

- материал надо усвоить полностью;

- отметка каждого учащегося определяется сравнением с эталоном;

- каждый учащийся, достигший этого эталона, получит отметку «отлично»;

- каждый учащийся получит любую необходимую помощь;

- в случае затруднений при выполнении текущих проверочных работ каждому учащемуся сразу же будет дана возможность выбрать альтернативные учебные процедуры, чтобы помочь преодолеть недопонимание или ошибки.

Проверка правильности выполненного задания проводится самими учащимися. Учитель вывешивает на доске эталон полного усвоения знаний по всему курсу, а учащиеся сами проставляют себе итоговые отметки.

Итоговая отметка может иметь два значения, полное усвоение знаний или его отсутствие [2].

28.2. Технология обучения на основе укрупнения дидактических единиц, схемных и знаковых моделей учебного материала

Идея укрупнения дидактических единиц (УДЕ) принадлежит П.М. Эрдниеву. **Укрупненная дидактическая единица** – это локальная система понятий, операций, объединенных на основе их смысловых логических связей и образующих целостно усваиваемую единицу информации. Реализация идеи УДЕ заключается в следующих дидактических подходах:

- совместное и одновременное изучение взаимосвязанных и обладающих определенной информационной общностью действий, теорем, задач, понятий и т.п.;

- обеспечение единства в решении и составлении задач;

- преобразование условий задач и заданий;

- достижение системности знаний.

В рамках УДЕ обучение строится в следующей последовательности:

- 1) усвоение недифференцированного целого в его первом приближении;

- 2) выделение в целом элементов и их взаимоотношений;

3) формирование на базе усвоенных элементов и их взаимоотношений более совершенного и точного целостного образа.

Следование идее УДЕ предполагает организацию выполнения учащимися соответствующих действий: одновременное изучение взаимообратных действий, сравнение противоположных понятий, сопоставление родственных и аналогичных явлений и понятий, сопоставление этапов работы.

Педагог-новатор В.Ф. Шаталов также предлагает учебный материал изучать **укрупненными единицами**. Он полагает, что так учащиеся видят целостную картину изучаемого, а не только его фрагмент. Успех усвоения большой темы достигается быстрым темпом изучения и путем многократного вариативного *повторения*. В результате удается сократить время, необходимое для изучения и усвоения программного учебного материала. Это «высвободившееся время» используется для **опережающего обучения**. На занятиях по какой-либо теме заглядывают в темы предстоящие. В конечном итоге опережение, например по математике, достигает целого года.

Еще одна особенность опыта В.Ф. Шаталова – обеспечение учебного процесса оригинальными дидактическими средствами и пособиями в виде **опорных схем, конспектов**. *Опора* – ориентировочная основа действий, способ внешней организации, внутренней мыслительной деятельности ребенка. *Опорный сигнал* – ассоциативный символ (знак, слово, схема, рисунок и т.п.), замещающий некое смысловое значение. *Опорный конспект* – система опорных сигналов в виде краткого условного конспекта, представляющего собой наглядную конструкцию, замещающую систему фактов, понятий, идей, как взаимосвязанных элементов целой части учебного материала.

Главной заслугой В.Ф. Шаталова является разработка системы учебной деятельности учащихся, обеспечивающей достаточно полную и всеобщую их активность на уроке. Это достигается созданием определенного динамического стереотипа деятельности учащегося. Основу стереотипа учебной деятельности представляют опорные конспекты (сигналы), работа с которыми имеет четкие этапы и сопровождается еще целым рядом приемов и принципиальных методических решений.

1. *Изучение теории в классе*. Включает обычное объяснение у доски, повторное объяснение по красочному плакату – опорному конспекту, краткое обозрение по плакату, индивидуальную работу учащихся над своими конспектами и фронтальное закрепление информации по блокам конспекта.

2. *Самостоятельная работа дома.* Состоит из работы над опорным конспектом и учебным пособием. Предполагает использование помощи родителей.

3. *Первое повторение* – фронтальный контроль усвоения конспекта. Все учащиеся воспроизводят конспект по памяти. Учитель проверяет работы по мере поступления. Одновременно идет «тихий» и магнитофонный опрос. После написания письменной работы осуществляется громкий опрос.

4. *Устное проговаривание опорного конспекта.* Необходимый этап внешнеречевой деятельности, который обеспечивает усвоение материала во время различных видов опроса.

5. *Второе повторение* – обобщение и систематизация. Этот этап предполагает организацию уроков взаимоконтроля. Списки зачетных вопросов публикуются заранее. Используются все виды контроля: письменный, по опорным конспектам, самостоятельные работы, устный и громкий опрос, тихий опрос, магнитофонный, парный взаимоконтроль, домашний контроль, самооценка.

Данная технология обучения позволяет:

- исключить конфликтные ситуации, т.к. каждый учащийся в любое время может исправить любую отметку на более высокую;
- каждый учащийся приобщается к ежедневному трудовому напряжению, воспитывается трудолюбие, воля;
- возникает познавательная самостоятельность, уверенность в своих силах, способностях [21].

Несмотря на то, что идея УДЕ и технология обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала предложена специально для занятий по математике, ее основные концептуальные положения во многом пригодны для других предметов [21].

28.3. Использование игровых технологий в обучении

Принцип активности ребенка в процессе обучения был и остается одним из основных в дидактике.

Любая технология обладает средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность учащихся, в некоторых же технологиях эти средства составляют главную идею и основу эффективности результатов. К таким технологиям можно отнести игровые технологии. Игра наряду с трудом и ученьем – один из основных видов деятельности человека.

По определению, **игра** – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

В человеческой практике игровая деятельность выполняет следующие функции:

- **развлекательную** (это основная функция игры – развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес);
- **коммуникативную**: освоение диалектики общения;
- **самореализации** в игре как полигоне человеческой практики;
- **игротерапевтическую**: преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности;
- **диагностическую**: выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры;
- функцию **коррекции**: внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей;
- **межнациональной коммуникации**: усвоение единых для всех людей социально-культурных ценностей;
- **социализации**: включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития.

Большинству игр присущи четыре главные черты:

- *свободная развивающая деятельность*, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности;
- *творческий*, в значительной мере импровизационный, активный характер этой деятельности;
- *эмоциональная приподнятость* деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т.п.;
- *наличие правил*.

В структуру игры как деятельности входит целеполагание, планирование, реализация цели, а также анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект. Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности.

В структуру игры как **процесса** входят:

- а) роли, взятые на себя играющими;
- б) игровые действия как средство реализации этих ролей;
- в) игровое употребление предметов;
- г) реальные отношения между играющими;
- д) сюжет (содержание) – область действительности, условно воспроизводимая в игре.

Игру как **метод обучения**, передачи опыта старших поколений младшим люди использовали с древности. Широкое применение игра находит в народной педагогике, в дошкольных и внешкольных учреждениях.

В современной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях:

- в качестве самостоятельных и внешкольных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- как элемент более обширной технологии;
- в качестве урока (занятия) или его части;
- как технология внеклассной работы.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных *педагогических игр*.

В отличие от игр вообще **педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и могут иметь учебно-познавательную направленность.**

Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по следующим основным направлениям: дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве ее средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Место и роль игровой технологии в учебном процессе во многом зависят от знания учителем классификации педагогических игр.

В первую очередь следует разделить игры по виду деятельности на физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные и психологические.

По характеру педагогического процесса выделяются следующие группы игр:

- а) обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие;
- б) познавательные, воспитательные, развивающие;

в) репродуктивные, продуктивные, творческие;
г) коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические и др.

Обширна типология педагогических игр по характеру игровой методики: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и игры-драматизации. По предметной области выделяются игры по всем школьным дисциплинам.

И, наконец, специфику игровой технологии в значительной степени определяет игровая среда: различают игры с предметами и без предметов, настольные, комнатные, уличные, на местности, компьютерные и с ТСО, а также различными средствами передвижения [21].

28.4. Особенности организации проектной технологии обучения

Проектное обучение часто называют методом проектов. У его истоков находился основоположник прагматической педагогики Дж. Дьюи., но родоначальником его считают ученика Дж. Дьюи В.Х. Килпатрика. На его учебных занятиях учащиеся искали выход из различных жизненных ситуаций и попутно приобретали необходимые знания. При этом обязательность систематизированной учебной программы им отрицалась.

В нашей стране несколько позднее была популярна разновидность данного метода – бригадно-лабораторный способ обучения учащихся. В 1931 г. в Постановлении ЦК ВКП (б) этот метод был осужден, поскольку применялся недостаточно продуманно, а его значение абсолютизировалось.

В последнее десятилетие метод проектов становится все более популярным как за рубежом, так и в Беларуси, что объясняется, с одной стороны, его направленностью на развитие способностей, познавательных потребностей учащихся, а с другой стороны, он предоставляет хорошие возможности для творческой самореализации учителя.

Проект (от лат. *projectus* – брошенный вперед) – 1) совокупность документов, расчетов, чертежей для создания какого-либо сооружения или изделия, 2) предварительный текст какого-либо документа (например, договора), 3) замысел, план, прототип, прообраз какого-либо объекта.

Метод проектов – это система учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных и коллективных действий учащихся и обязательной презентации

результатов их работы. Этот метод предполагает использование учителем при проектировании и осуществлении образовательного процесса лично-отно-ориентированного подхода, который поддерживается, помимо общепринятых, такими дидактическими принципами как:

- **принцип детоцентризма.** В центре творческой деятельности находится учащийся, который проявляет свою активность;
- **принцип кооперации.** В процессе работы над проектом организуется и осуществляется широкое взаимодействие учащихся с учителем и между собой;
- **принцип опоры на субъективный опыт учащихся.** Каждый воспитанник, работая над проектом, имеет хорошие возможности применить уже имеющиеся у него собственный опыт и знания;
- **принцип учета индивидуальности учащихся:** интересы, темп работы, уровень обученности;
- **принцип свободного выбора:** темы проекта, подтемы, партнеров в разработке проекта, источников и способов получения информации, метода исследования, формы представления результатов;
- **принцип связи исследования с реальной жизнью.** Предполагается, что проектная работа в той или иной степени направлена на улучшение окружающего мира;
- **принцип трудной цели.** Легко достижимый результат не является для многих учащихся мобилизирующим фактором.

В проектном обучении изменяется роль учителя, который становится разработчиком идеи проекта, организатором деятельности учащихся и их консультантом. Успешная реализация технологии проектного обучения возможна, если учитель:

- организует соответствующие педагогические условия;
- создает проблемную ситуацию, которая позволяет сформулировать актуальную и интересную тему для изучения и исследования;
- представляет учащимся возможность для выбора темы проекта, а также возможность индивидуально или в кооперации с другими планировать работу, реализовывать свой проект.

В образовательной практике применяются разнообразные типы учебных проектов, которые можно классифицировать по различным основаниям.

По масштабу применения проекты дифференцируются на *групповые, общешкольные, региональные, международные*. Продолжительность проектов может быть весьма различной: от одного урока до нескольких меся-

цев. На уроках применяются, как правило, *краткосрочные* проекты, во внеурочное время – *продолжительные*. Возможно и такое сочетание: установочное занятие (запуск проекта) происходит на уроке, затем учащиеся в течение достаточно длительного времени работают вне учебных занятий, защита проектов вновь организуется на уроке.

Проекты различают также по характеру деятельности учащихся. *Исследовательские* – направленные на решение творческой, исследовательской проблемы с заранее неизвестным решением.

Прикладные проекты направлены на создание конкретных продуктов деятельности: словарь молодежной лексики, сценарий школьного вечера, юбилейный выпуск газеты и др.

Информационные проекты предполагают сбор информации о каком-либо процессе или объекте.

По предметно-содержательной области проекты дифференцируются на *предметные, межпредметные* и *системные*.

В проектном обучении можно установить порядок действий, который в большей или меньшей степени реализуется при выполнении учебных проектов различных типов.

Подготовка. Учитель выбирает тему проекта, определяет его тип, количество участников, продумывает возможные проблемы.

Определяет формы представления готового проекта, критерии оценки результатов и хода работы. Здесь же уточняются этапы и контрольные сроки окончания работы.

Планирование. На данном этапе создаются проектные группы, которые будут выполнять части общего проекта. Группы могут создаваться различными способами: а) случайным образом; б) по проявленному интересу учащихся к работе по той или иной части проекта; в) путем предварительного опроса.

На этом этапе распределяются роли и функции в группах.

Исследование. Самостоятельная работа участников по своим индивидуальным или групповым частям проекта и планам. Учитель осуществляет координацию деятельности групп, организует промежуточные обсуждения полученных данных в группах, проводит индивидуальные и групповые консультации.

Анализ и обобщение. На этом этапе учащиеся готовят индивидуальные, групповые общеклассные отчеты.

Представление проекта. Данный этап может быть организован как праздничное мероприятие с приглашением гостей. Авторы проекта могут

позаботиться о подготовке раздаточных материалов, которые помогут присутствующим глубже понять основные положения доклада. Разработчики проекта делают доклад.

Оценка результатов и процесса. На этом этапе оцениваются как результаты, так и ход выполнения проекта. Этап осуществляется после публичной презентации проекта. Учащиеся и учитель анализируют свою проектную деятельность.

Как и любая другая технология, метод проектов имеет целый ряд ограничений, наличие которых препятствует его широкому распространению:

- низкая мотивация учителей и неподготовленность многих из них к применению данной технологии;
- недостаточный уровень сформированности исследовательских умений у учащихся;
- недостаточный уровень коммуникативных способностей учащихся;
- слабая информационная и лабораторная база многих учебных заведений;
- перегрузка учебных программ, которая не позволяет педагогу найти время для применения проектного обучения;
- слабая методическая поддержка [6].

УЭ 29. Альтернативные технологии в зарубежной школе

1. Сущностные характеристики альтернативных технологий.
2. Особенности технологии мастерских.
3. Вальдорфская педагогика Р. Штейнера.
4. Технология свободного труда С. Френе.

Студент должен:

- знать отличие альтернативных технологий от традиционного обучения;
- уметь характеризовать «мастерскую» как особую форму организации учебного процесса;
- знать концептуальные положения Вальдорфской педагогики;
- знать механизмы реализации в Вальдорфской педагогике идей «свободного воспитания» и «гуманистической педагогики»;
- понимать причины возникновения движения за «Новое воспитание»;
- знать основные характеристики педагогической системы С. Френе.

29.1. Сущностные характеристики альтернативных технологий

В широком смысле под **альтернативными технологиями** принято рассматривать те, которые противостоят традиционной системе обучения. Термин «традиционное обучение» подразумевает прежде всего классно-урочную организацию обучения, сложившуюся в XVII в. на принципах дидактики, сформулированных Я.А. Коменским. Такое обучение до сих пор является преобладающим в школах мира.

Более подробно классно-урочная система обучения описана в [29, с. 177–188].

Отличие затрагивает какую-либо сторону организации обучения: цель, содержание, отношение, позиции участников педагогического процесса и др. С этой точки зрения всякая инновация может претендовать на статус альтернативных технологий. Под **альтернативными технологиями** понимается отказ как от традиционных концептуальных основ педагогического процесса (социально-философских, психологических), так и от общепринятых организационных, содержательных и методических принципов, и замена их другими – альтернативными (Г.К. Селевко). Так одной из существенных характеристик традиционного обучения является авторитарность, которая выражается в подчиненном положении ребенка педагогу. Альтернативной этой системе выступает *свободное воспитание*, идея которого зародилась еще в древности (Сократ, Платон, Аристотель, Демокрит), оформилась в виде теории в XVI – XVII в. (В. Ратке, Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци) и воплотилась в преподавательской деятельности Л. Толстого, М. Монтессори, П. Каптерева, Я. Корчака и других педагогов. Она провозглашает в качестве основной идеи воспитания обеспечение ребенку независимый свободный выбор поступка и деятельности.

Еще одной альтернативой авторитарной педагогике выступают гуманистические технологии, основанные на отношениях уважения, равенства, педагогической любви к детям. Важнейшей стороной традиционной системы образования является классно-урочная организация учебного процесса. Альтернативу такой организации представляют некоторые формы дифференциации и индивидуализации [29, с. 198–208]., деятельность разновозрастных групп и взаимодействие старших учащихся с младшими в отдельных технологиях, различные формы внеурочной работы. Альтернативные идеи являются одним из источников новой, рождающейся парадигмы образования XXI в., целью которого будет свободный творческий человек [21].

29.2. Особенности технологии мастерских

Мастерская – это особая форма организации учебного процесса. Это необычная технология обучения была разработана французскими педагогами и психологами (П. Ланжевен, А. Валлон, Ж. Пиаже и др.).

Предпосылки создания технологии:

- необходимость интериоризации знаний через личный опыт учащегося, заключающийся в самостоятельном открытии этого знания через исследования его генезиса и структуры;
- уверенность в том, что все способны строить свое знание самостоятельно в совместном поиске, который мастером продуман и организован с опорой на определенные принципы.

Сущность предлагаемой технологии заключается в специальной организации педагогом – мастером развивающего пространства, которое позволит учащимся в коллективном поиске приходит к открытию знаний. При традиционном обучении источник знаний – учитель.

Развивающее пространство – это объективные жизненные ситуации, в которых содержатся все необходимые условия для развития потребностей и способностей ребенка.

Принципы построения педагогических мастерских:

- создание мастером атмосферы открытости, доброжелательности, сотворчества в общении;
- включение эмоциональной сферы ребенка, обращение к его чувствам, пробуждение личной заинтересованности учащегося в изучении проблемы (темы);
- работа вместе со всеми (мастер равен учащемуся в поиске знаний);
- отсрочка ответов на вопросы учащегося;
- подача необходимой информации малыми дозами при обнаружении потребностей в ней у учащихся;
- исключение официального оценивания воспитанника (не хвалить, не ругать, не выставлять отметок в журнале), но через афиширование работ создание возможности проявления самооценки учащегося, ее изменения, самокоррекции.

Особенностью работы мастерской является то, что деятельность учителя – оратора, рассказчика – переносится из мастерской на урок-лекцию, урок-консультацию только в том случае, если самостоятельный поиск учащегося не завершается «открытием». Что в мастерской случается редко [21].

29.3. Вальдорфская педагогика Р. Штейнера

Рудольф Штейнер (1861–1925) – немецкий философ и педагог, автор новой системы школьного образования, получившей название Вальдорфской от названия местной фабрики «Вальдорф-Астория», при которой была организована школа.

Вальдорфская педагогика является одной из разновидностей воплощения идей «свободного воспитания» и «гуманистической педагогики». Она может быть охарактеризована как система самопознания и саморазвития индивидуальности при партнерстве с учителем. Цель воспитания заключается в формировании целостной личности, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей, открытию для восприятия нового опыта, способную на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. В основе данной педагогики лежат следующие концептуальные положения:

- природосообразность: развитие происходит по заранее заданной, генетически детерминированной программе, идет впереди обучения и определяет его;
- свободное воспитание и обучение. Все без принуждения, без насилия духовного и телесного;
- свобода – средство воспитания;
- обучение неотделимо от воспитания;
- экология здоровья, культ здоровья;
- культ творчества, творческой личности, развития индивидуальности средствами искусства;
- подражание – средство обучения;
- опора на авторитет педагога, школа одного учителя на 8-9 лет (во избежание стрессов);
- школа для всех.

По мнению Р. Штейнера, при выборе содержания обучения и воспитания учитель должен стремиться к гармоничному сочетанию интеллектуального, эстетического и практически-трудового аспектов образования, что может быть достигнуто через широкое использование возможностей дополнительного просвещения (музей, театр и др.), межпредметные связи и обязательное изучение разнообразных предметов искусства. Большая роль в данной системе обучения отводится трудовому воспитанию. Данная технология предполагает и особую организацию методики: обучение без

учебников, без жестких программ, индивидуализация (учет продвижения личности в развитии), отсутствие деления на классную и внеклассную работу, коллективное и познавательное творчество на уроке, обучение самостоятельности, самоконтролю, отрицание отметки, много игр.

В отличие от традиционной системы обучения здесь существенно меняется позиция учащегося и учителя. Ребенок становится центром педагогической системы. Он имеет право на выбор всего: от формы урока до его плана, права на ошибку, на свободный творческий поиск. Учитель же выступает в роли старшего товарища. Он ведет учащихся в течение всех лет обучения по всем предметам, поэтому живет с ними совместной духовной жизнью и ожидает вместе с ними их взросления. Учителю нельзя говорить учащемуся «нет», «нельзя», делать замечания, ставить плохие отметки, оставлять на второй год. Он должен принимать ребенка таким, какой он есть (все дети талантливы). Р. Штейнер признавал свободное христианское воспитание, которое находится вне общего распорядка школы и является частным в ее рамках. Очень важной стороной Вальдорфской педагогики является внимание к здоровью детей, привлечение родителей к соуправлению учебным заведением [21].

29.4. Технология свободного труда С. Френе

Селестен Френе (1896–1966) – виднейший французский педагог и мыслитель. Включившись в начале XX в. в движение за *новое воспитание* он создал и до конца жизни руководил экспериментальной сельской начальной школой, где и реализовал свою альтернативную технологию.

Основная цель данной технологии – всестороннее воспитание ребенка. Обучение – это процесс природосообразный и должен проходить естественно, в соответствии с развитием учащихся. При этом необходимо учитывать особенности возраста и разнообразие способностей детей. *Центральным элементом педагогической системы* является общественно-полезный труд, организовать который предполагается через самоуправление. С. Френе предложил принципиально *новые материалы средства обучения* и воспитания: типография, рукописные учебные пособия.

Принципиальные отличия имеет и *организация обучения* в такой школе. Здесь нет обучения, а есть разрешение проблем. Пробы, экспери-

ментирование, анализ, сравнение; нет домашнего задания, но постоянно задаются вопросы дома, на улице, в школе; нет уроков от звонка до звонка; нет отметок, но оцениваются личные продвижения через взаимооценивание учащихся и педагогов.

Педагог здесь выступает участником организации общего дела, которое проектируется совместно с учащимися, поэтому он не воспитывает, не развивает, а участвует в решении общих проблем. Учащиеся сами устанавливают нормы общежития и их выполняют. Дисциплинирует само ощущение собственной и коллективной безопасности, совместного движения. Образовательная структура «класс» превращается в детско-взрослое сообщество.

В технологии С. Френе значительные изменения претерпевает методика обучения и воспитания. Основным методом выступает *метод проектов*. Группа выстраивает коллективные проекты, которые обсуждаются, принимаются и вывешиваются на стенах. Педагог вмешивается только тогда, когда проекты нарушают свободу других. Класс – открытая для общения система: дети приглашают к себе, сами ходят к другим, переписываются и путешествуют. Поэтому кооперация и сотрудничество поощряются.

Автор технологии предложил оригинальную систему обучения чтению и письму. Для формирования этих навыков учащемуся самому необходимо общаться с носителем информации: они пишут свободные тексты-сочинения, делают типографский набор, изготавливают клише, издают книги. Каждый учащийся пишет и публично читает свой текст. Класс выбирает текст дня, фиксирует его, и все переписывают этот текст, при этом каждый может внести дополнение и редакторскую правку.

Педагог С. Френе создал прообраз программированного обучения – обучающую ленту, к которой прикреплялись последовательно карточки с информацией, упражнением, вопросом, задачей или контрольным заданием.

Культ труда выразался в том, что в школе был создан кооператив, членами которого являлись все учащиеся. В режиме дня предусматривались работы в мастерских, саду, скотном дворе. Кооперативом руководил выборный орган.

Большое внимание в данной школе уделялось заботе о здоровье учащихся, которое включало занятия, связанные с движением, физическим трудом, вегетарианским питанием, натуральной медициной. И хотя

С. Френе свои практические рекомендации адресовал малокомплектной сельской начальной школе, однако идеи борьбы с косностью и рутинностью традиционной системы обучения делают данную технологию актуальной для всех видов учебных заведений [21].

УЭ 30. Технология организации деятельности классного руководителя

1. Технологические аспекты и вариативность деятельности классного руководителя.
2. Требования к планированию работы классного руководителя.
3. Поэтапный характер планирования.
4. Формы планов работы классного руководителя.

Студент должен:

- знать историю становления института классных руководителей;
- знать функции, которые выполняет классный руководитель;
- знать требования, предъявляемые к планированию деятельности классного руководителя;
- знать этапы планирования деятельности классного руководителя, раскрывать их содержание;
- усвоить основные формы планирования воспитательной работы, сложившихся в практике работы школ.

30.1. Технологические аспекты и вариативность деятельности классного руководителя

Образование, развитие и воспитание целостной личности учащегося – единый процесс, в котором должны участвовать все работники педагогического труда. Тем не менее, воспитательная работа выделяется в особый вид педагогической деятельности, требующей для этого специальных лиц, как свидетельствует многовековой опыт существования человеческой цивилизации.

В 1933-1934 учебных годах впервые в практике работы советской школы один из учителей, работающих в данном классе, стал выполнять функции классного руководителя. В 1934 г. Наркомпрос РСФСР впервые разработал и утвердил «Положение о классном руководителе».

С тех пор статус классного руководителя постоянно менялся. В период перестройки и реализации идей педагогики сотрудничества появились разные мнения о классном руководителе. Одни считали его порождением культа личности, поскольку эта должность появилась в 30-е годы, олицетворением авторитарно-императивного стиля в воспитательной работе. Другие перестраивали структуру деятельности воспитательной работы и стали вводить в школах и других учебных заведениях кураторов, организаторов, классных воспитателей. За должностными новациями возникли функции, повлекшие за собой в ряде случаев сужение роли педагогического влияния учителя на воспитание учащихся. *Куратор*, в переводе с латинского языка, означает попечитель, опекун, т.е. личность, которая в данном случае призвана опекать учащихся, наблюдать за их поведением. Воспитательные функции опекуна, безусловно, сужаются. *Организатор* сориентирован на выполнение лишь одной из многих воспитательных функций – организаторской. Поэтому для осуществления воспитательного процесса лучше всего подходит классный руководитель.

Классный руководитель как воспитатель интегрирует все средства воздействия на учащегося и формирует целостную личность. Он же является и учителем в данном классе.

Успех в воспитании учащихся зависит от тех функций, которые выполняет классный руководитель: информационной, ориентационной, мобилизационной, организаторской, коммуникативной, конструктивной.

Информационная функция является одной из ведущих. Она требует от каждого классного руководителя разносторонней эрудиции и способности донести до сознания учащихся информацию по широкому кругу вопросов. Классный руководитель должен обладать не только глубокими и прочными знаниями профилирующего предмета, но и хорошо разбираться в вопросах политики, этики, экономики, валеологии и т.д. Нужно, кроме того, уметь в доступной форме и убедительно передать знания учащимся.

Классный руководитель служит не только источником разнообразной информации, но и направляет деятельность учащихся, ориентирует на социально значимые и лично-важные ценности: положительное отношение к учению, развитие способностей, выбор сферы труда и профессии с учетом личных интересов и потребностей общества в кадрах.

В условиях развития ученического самоуправления **ориентационная** функция приобретает все большее значение.

Однако для воспитания у учащихся положительных оценок, суждений и привычек часто бывает недостаточно ориентационной информации. Требуется активизировать коллектив и отдельных учащихся, мобилизовать их на выполнение намеченных мероприятий. Поэтому **мобилизационная** функция требует от классного руководителя умения возбуждать инициативу и активность, вырабатывать у них действенно-волевое отношение к решению вопросов.

Организаторская функция классного руководителя проявляется в создании и сплочении ученического коллектива, формировании здорового общественного мнения, в педагогическом руководстве самовоспитанием учащихся, привлечении родителей и общественности к проведению разнообразных коллективных творческих мероприятий.

Хорошие взаимоотношения классного руководителя с учащимися оказывают положительное влияние на укрепление авторитета и повышение эффективности воспитательного процесса. Поэтому **коммуникативная** функция в его работе приобретает социальное и психолого-педагогическое значение.

Для того чтобы научиться управлять процессом воспитания, от классного руководителя требуется владеть **конструктивной** функцией. Прежде чем организовать воспитательный процесс или провести конкретное мероприятие, классному руководителю необходимо тщательно продумать и спланировать свою деятельность. Поэтому составление научно обоснованного плана воспитания ученического коллектива, с учетом развития личности каждого учащегося, требует большого творческого труда.

Разнообразные функции, которые выполняет классный руководитель, подчеркивают вариативность его деятельности [24].

30.2. Требования к планированию работы классного руководителя

В условиях нового педагогического мышления и педагогики сотрудничества во взаимоотношениях с учащимися, развития ученического самоуправления возникает необходимость принципиально нового подхода к планированию воспитательной работы в классном коллективе.

Во-первых, формирование положительных качеств личности базируется на условно-рефлекторной деятельности. Следовательно, деятельностный подход к организации воспитательного процесса должен быть положен в основу плановой работы с учащимися.

Во-вторых, с переходом социально-экономической деятельности на рыночные отношения и подготовки учащихся к сознательному выбору сферы труда и профессии требуется всю учебно-воспитательную работу направлять на развитие интересов, склонностей и способностей в область предстоящей деятельности.

В-третьих, планирование воспитательной работы необходимо строить на паритетных началах, т.е. педагогически обоснованные замыслы классного руководителя должны гармонично сочетаться с разумными потребностями.

В-четвертых, с утратой прежних ценностных ориентаций классному руководителю затруднительно осуществлять выбор перспективы и содержания воспитательной работы, что приводит к ослаблению внимания к целенаправленному планированию интересных и полезных дел. Поэтому ему нужно следить за событиями и творчески использовать информационный материал из периодической печати и педагогической литературы последних лет.

К планированию работы классного руководителя предъявляются определенные требования.

1. Классный руководитель как воспитатель формирует целостную личность. Следовательно, при планировании работы в ученическом коллективе потребуются реализовать комплексный подход, который предполагает совокупность форм и методов воспитательных средств влияния на учащихся, предусматривать не простую сумму мероприятий, а систему таковых, логически связанных коллективных, групповых и индивидуальных творческих дел, рассчитанных на формирование разносторонних качеств личности. К тому же их необходимо расположить в определенной последовательности от четверти к четверти, от класса к классу, учитывая возрастные и индивидуальные особенности учащихся.

2. Комплексный подход к планированию предполагает рациональное участие в проводимых мероприятиях всех учащихся.

3. План классного руководителя должен отражать особенности каждого ученического коллектива. Поэтому он должен быть индивидуальным, применительным к конкретной группе учащихся.

4. В плане классного руководителя желательно предусматривать разнообразие форм и методов воспитательной работы, согласовывая их с интересами и потребностями учащихся. Поэтому опытные классные руководители не дублируют одинаковых по форме мероприятий, привлекают к их проведению учителей, родителей, представителей общественности и др. [24].

30.3. Поэтапный характер планирования

Планирование воспитательной работы, как и любое другое дело, имеет свою технологию, регламент, сроки и перспективу. Регламентировать плановую работу возможно по времени его составления и срокам исполнения.

Обычно в школах принято планы классных руководителей составлять до начала очередной четверти или в начале учебного года или полугодия. Они могут составляться на четверть, полугодие или учебный год. Все зависит от опыта классного руководителя и традиций школы.

Планирование воспитательной работы носит поэтапный характер.

Первый этап сводится к анализу *уровня воспитанности* ученического коллектива, поскольку он является объектом труда классного руководителя.

Важным показателем уровня воспитанности коллективистских качеств могут служить взаимоотношения сверстников, участие в самоуправлении, уровень сформированности общественного мнения в коллективе, наличие традиций, активности и дисциплинированность. Характер социального развития можно представить по интересам к политическим событиям, наличию нравственных ценностей как общечеловеческих, так и национальных, гражданской и правовой осведомленности, по выполнению норм и правил поведения. Успеваемость можно проследить по журналам и оценкам, состояние здоровья узнать у школьного врача, идеалы – по читательским интересам и т.д.

Вторым этапом планирования является постановка задач по воспитанию классного ученического коллектива. В плане они занимают немного места, однако очень важно правильно их сформулировать, что удается не всем классным руководителям. Некоторые из них ограничиваются общими фразами, к примеру: «Бороться за глубокие и прочные знания».

Общими критериями для постановки воспитательных задач могут служить цели общества и коллективные интересы учащихся.

При подготовке и проведении конкретных мероприятий ставятся задачи частного порядка, рассчитанные на решения ближайших и отдаленных коллективных творческих дел.

Третьим этапом плановой работы классного руководителя является подбор перспективных видов деятельности для учащихся и создание воспитательной среды для их жизнедеятельности.

Воспитание у учащихся сознательного отношения к учению – одно из важнейших направлений плановой работы классного руководителя. Вместе с учителями классный руководитель ориентирует учащихся на занятия в

кружках и факультативах, участие в олимпиадах, турнирах смекалистых, клубах любознательных, в конкурсах юных математиков, физиков и т.д.

Вторым, очень важным направлением воспитательной работы, которое должно найти отражение в плане классного руководителя, является подготовка учащихся к труду и выбору профессии.

Третьим направлением воспитательной работы является формирование социальной зрелости учащихся. В плане классного руководителя должны найти отражение мероприятия по воспитанию *политической культуры*, правосознания, общечеловеческих и национальных ценностей.

В плане работы классного руководителя должны найти отражение также мероприятия по экологическому и валеологическому воспитанию учащихся, культуре поведения и совместной деятельности с родителями и общественностью [24].

30.4. Форма планов работы классного руководителя

Форма плана воспитательной работы классного руководителя зависит от его содержания, от стиля работы педагогического коллектива, традиций школы, уровня воспитанности коллектива учащихся и мастерства классного руководителя.

В практике работы школ сложились несколько вариантов форм планирования воспитательной работы [24].

Календарная форма планирования. Простейшей формой планирования воспитательной работы является расположение содержания перспективных дел классного коллектива в календарном порядке. Календарный план выглядит следующим образом (табл. 30.1).

Таблица 30.1

Время проведения	Мероприятие	Кто проводит	Отметка о выполнении
------------------	-------------	--------------	----------------------

Все мероприятия сводятся к календарю, и план похож на перечень функций классного руководителя, расположенных в хронологической последовательности. При таком планировании трудно предусмотреть систему работы с учащимися.

Оперативная форма планирования является разновидностью календарного плана. Но она позволяет предусмотреть виды деятель-

ность учащихся и технологические функции классного руководителя. Отличительной особенностью структуры данного плана является то, что здесь выделена колонка для оценки результатов проведенной работы (табл. 30.2).

Таблица 30.2

Учебные недели	Коллективные дела учащихся	Оперативная работа классного руководителя	Оценка результатов проделанной работы
----------------	----------------------------	---	---------------------------------------

При таком планировании центр тяжести оперативной работы переносится на ученический коллектив, его самостоятельность и самоуправление.

Линейно-хронологический план наиболее эффективно можно использовать для перспективного планирования воспитательной работы. При таком планировании воспитательные мероприятия в течение недели можно расположить с учетом умственной или физической нагрузки, психологического настроения учащихся (табл. 30.3).

Таблица 30.3

Профиль дня недели	Апрель			
	30-я неделя	31-я неделя	32-я неделя	33-я неделя

Положительной стороной данной формы планирования является стабильное расположение разнообразных познавательных и воспитательных мероприятий, равномерное и рациональное распределение поручений среди учащихся в процессе их подготовки и проведения.

Такой план удобен и для классных руководителей, и для учащихся.

Календарно-тематическая форма плана. Такие планы по своей структурной композиции стали традиционными для многих классных руководителей. Содержание воспитательной работы на полугодие или учебный год представляется в виде разделов, система которых отражает основные направления воспитательной работы в классе (табл. 30.4).

По каждому разделу подбираются разнообразные формы и методы работы, совокупность которых отражает определенную систему воспитания. Такая структура плана позволяет расположить виды деятельности учащихся и конкретные мероприятия классного руководителя в свобод-

ном календарном, порядке с учетом каждого конкретного ученического коллектива.

Предложенные формы планирования, несомненно, обладают многими достоинствами. Тем не менее в педагогической литературе выдвигаются претензии к календарным и календарно-тематическим планам. Во-первых, планирование воспитательной работы по разделам или по направлениям, тем более по отдельным мероприятиям, отражает функциональный, а не комплексный подход к формированию целостной личности. Во-вторых, многие коллективные дела учащихся, влияющие на формирование разносторонних качеств личности, затруднительно отнести к тем или иным разделам плана. В-третьих, календарно-тематическое планирование ориентирует классного руководителя на мероприятия, а не на личностные качества учащихся.

Таблица 30.4

№ п/п	Содержание работы	Время проведения	Выполнения
1.	Организационно-педагогические мероприятия		
1.	_____	.....	.....
2.	_____	.....	.....
3.	_____	.....	.....
2.	Воспитание положительного отношения учащихся к учению		
1.	_____	.....	.....
2.	_____	.....	.....
3.	_____	.....	.....
3.	Политический кругозор учащихся		
1.	_____	.....	.....
2.	_____	.....	.....
3.	_____	.....	.....

Комплексное планирование воспитательной работы лучше обеспечивает целенаправленное формирование качеств личности учащихся. В нем систематизируются разнообразные виды деятельности коллектива, а средства влияния концентрируются на ведущих направлениях воспитания.

В структуре комплексного плана содержанию воспитательной работы предшествует характеристика классного коллектива, а задачи сформулированы в названии раздела. При таком расположении воспитательной работы нет места абстрактным мероприятиям. Подбираются такие виды деятельности учащихся, которые оказывают наибольшее воздействие на формирование определенных качеств личности. В плане заранее оговариваются организаторы и исполнители из числа учащихся, учителей, родителей. Здесь же фиксируются и функции классного руководителя. Вот как выглядит один из разделов комплексного плана, ориентированного на учащихся средних классов.

Например, **2. Воспитание положительного отношения к учению и культуре умственного труда**

Задачи и содержание работы	Время проведения	Организаторы и исполнители
1. Беседа «Как учились великие люди»	Классный руководитель
2. Родительское собрание «Как помочь детям хорошо учиться»	Родители (обмен опытом)
3. Сбор пионеров «Твоя учеба за неделю»	Члены совета отряда пионеров
4. Встреча с учителями и специалистами «45 минут урока. Много это или мало?»	Учителя, специалисты промышленности, сельского хозяйства и др.
5. Читательская конференция по книге В. Железнякова «Чудак из шестого "Б"»	Библиотекарь, классный руководитель

Другими разделами, сформулированными в виде очередных задач, могут быть следующие:

- воспитание социальной активности учащихся.
- подготовка учащихся к труду и выбору профессии;
- эстетическое воспитание и культура поведения учащихся и др.

По каждому из указанных разделов планируются разнообразные формы и методы, обеспечивающие формирование ведущих качеств личности.

Развернутая форма планирования представляет собой дальнейшее развитие комплексной формы планирования.

Структуру развернутого плана покажем на примере одного из разделов (таблицы 30.5).

Структура развернутого плана (на примере одного из разделов)

Положительные качества учащихся	Отрицательные поступки и пути их преодоления	Формы и методы воспитательной работы	Время проведения	Организаторы и исполнителя
Воспитание трудолюбия и бережливости				
<p>Большинство учащихся, особенно девочки, ухаживают за своей одеждой и обувью, умеют проводить мелкий ремонт, поддерживают свое рабочее место в чистоте и порядке. Охотно участвуют в самообслуживании в школе и дома, помогают родителям, прилежно работают на пришкольном участке и трудятся в мастерских, гордятся трудом своих родителей и т.д.</p>	<p>Не все мальчики приучены ухаживать за своей одеждой и обувью и школьными принадлежностями. Некоторые учащиеся небрежно относятся к самообслуживанию, к школьному имуществу. Отдельные родители не приучают детей трудиться по дому, допускают излишества в одежде своих детей, что приводит к иждивенчеству, заносчивости и высокомерию перед сверстниками и т.д.</p>	<p>С этой целью: Провести беседу с учащимися «Честный труд – залог достатка и благополучия». Провести смотр одежды, обуви и школьных принадлежностей «Все начинается с мелочей». Провести день труда по озеленению пришкольного участка. Изготовить 5 гнездовий для скворцов «Скворцы прилетели». Провести экскурсию на обувную фабрику или комбинат бытового обслуживания. Организовать встречу учащихся с родителями «Труд и отдых детей в летнее время»,</p>	<p>..... </p>	<p>Производственники, специалисты, рабочие местного производства. Санитарная дружина класса. Группа бережливых. Звено друзей природы. Специалисты и рабочие предприятия. Руководительский комитет, классный руководитель, вожатый.</p>
<p style="text-align: center;">Очередные задачи:</p> <p>Раскрыть перед учащимися роль труда в жизни человека. Познакомить учащихся, что и как нужно беречь. Как найти интерес в труде? Чем и как помочь родителям по дому?</p>				

УЭ 31. Технология управления школой

1. Научные основы управления школой как образовательной системой.
2. Управленческая культура руководителя школы.
3. Педагогический анализ во внутришкольном управлении.
4. Целеполагание и планирование как функции управления.
5. Виды планов работы школы и основные требования к ним.

Студент должен:

- давать характеристику управления с позиции его структуры и процессуальной стороны;
- знать основные принципы и функции управления;
- знать и характеризовать компоненты управленческой культуры руководителя школы;
- определять место и роль педагогического анализа как функции управления школой;
- знать, в чем заключаются особенности целеполагания и планирования как функции управления;
- знать основные виды и структуру планов работы школы.

31.1. Научные основы управления школой как образовательной системой

Понятие «управление» относится к числу наиболее общих, наиболее универсальных понятий, оно охватывает и социальное управление, и управление биологическими процессами, и управление различного рода машинами, механизмами. В самом общем виде управление – процесс воздействия на систему в целях перевода ее в новое состояние на основе использования присущих этой системе объективных законов.

Научное управление образовательной системой – планомерное сознательное и целенаправленное взаимодействие субъектов управления различного уровня во всех ее звеньях (от министерства до школ, дошкольных и внешкольных учреждений) в целях обеспечения воспитания подрастающего поколения.

Управление можно рассматривать в статике как структуру и в динамике – как процесс.

Структура – это система органов управления. Каждый из них также имеет свою внутреннюю структуру.

Процесс управления – это функционирование органов и работников управления. Его можно характеризовать с разных точек зрения – содержания, организации, технологии.

Принципы управления – это основополагающие, фундаментальные правила, которые должны соблюдаться при осуществлении управления, обеспечивать достижение заданных целей. Они достаточно полно и все-сторонне отражают сущность управления:

- сочетание коллегиальности и единоначалия;
- сочетание в управлении государственных и общественных начал;
- научность, неразрывная взаимосвязь теории и практики;
- плановость;
- системность и комплексность;
- эффективность, ориентация на конечные результаты.

Школа как система полиструктурна. Ее можно подразделить на подсистемы, а последние – на элементы. Под элементами следует понимать компонент или звено учебно-воспитательного процесса, внутренняя система которого не берется во внимание. Однако в процессе управления учитываются его существенные характеристики, оказывающие влияние на другие элементы или на всю систему. Школа делится, как мы отмечали выше, на две главные взаимодействующие системы (подсистемы) – управляемую и управляющую, которые в свою очередь подразделяются на более мелкие системы (или подсистемы).

Управляющая система в школе представляет собой сочетание административно-хозяйственных звеньев и различных органов педагогического и ученического самоуправления. Каждый входящий в управляющую систему элемент является в то же время его структурообразующей частью.

Управляемая система представляет единство входящих в нее систем (или подсистем) учебной, воспитательной, методической, внешкольной работы, финансово-хозяйственного обслуживания и др., которые в свою очередь представляют совокупность элементов, каждый из которых можно рассматривать в качестве самостоятельной системы.

К основным функциям управления относятся анализ и планирование, организация и контроль, координация и стимулирование [23].

31.2. Управленческая культура руководителя школы

Управленческая культура людей, занятых в сфере образования, является частью их профессионально-педагогической культуры. Традиционное представление о профессионально-педагогической культуре связывалось в основном с выделением норм, правил педагогической деятельности, педагогической техники и мастерства. Психолого-педагогические исследования проблем педагогической культуры последних лет раскрывают ее в категориях педагогических ценностей, педагогических технологий и педагогического творчества.

Управленческая культура руководителей школы представляет собой меру и способ творческой самореализации личности руководителя школы в разнообразных видах управленческой деятельности, направленной на освоение, передачу и создание ценностей и технологий управления школой. В таком случае компонентами управленческой культуры являются *аксиологический, технологический и личностно-творческий.*

Аксиологический компонент управленческой культуры руководителя школы образован совокупностью управленческо-педагогических ценностей, имеющих значение и смысл в руководстве современной школой. В процессе управленческой деятельности руководитель школы знакомится с новыми теориями и концепциями управления, овладевает умениями и навыками, и в зависимости от степени их приложения в практической деятельности они оцениваются им как более или менее значимые. Имеющие в настоящий момент большую значимость для эффективного управления знания, идеи, концепции выступают в качестве управленческо-педагогических ценностей.

Ценности управления педагогическими системами многообразны. Это могут быть:

- ценности-цели, раскрывающие значение и смысл целей управления целостным педагогическим процессом на разных уровнях иерархии: цели управления системой образования, цели управления школой, цели управления педагогическим и ученическим коллективами, цели управления самовоспитанием и саморазвитием личности и т.д. ;

- ценности-знания, раскрывающие значение и смысл школоведческих знаний в сфере управления: знание методологических основ управления, внутришкольного менеджмента, знание особенностей работы с учащимися городских и сельских школ, знание критериев эффективности управления педагогическим процессом и др.;

- ценности-отношения, раскрывающие значимость взаимоотношений между участниками педагогического процесса, отношения к себе, к своей профессиональной деятельности, межличностных отношений в педагогическом и ученическом коллективах, возможности их целенаправленного формирования и управления;

- ценности-качества, раскрывающие многообразие индивидуальных, личностных, коммуникативных, поведенческих качеств личности руководителя-менеджера как субъекта управления, отражающихся в специальных способностях: прогнозировать свою деятельность и предвидеть ее последствия, соотносить свои цели и действия с целями и действиями других, организовывать сотрудничество и соуправление и др.

Технологический компонент управленческой культуры директора школы включает способы и приемы управления педагогическим процессом. Технология внутришкольного управления предполагает решение специфических педагогических задач, основанных на умениях руководителя-менеджера в области педагогического анализа и планирования, организации, контроля и регулирования педагогического процесса. Уровень управленческой культуры директора школы зависит от уровня овладения приемами и способами их решения.

Личностно-творческий компонент управленческой культуры директора школы раскрывает управление педагогическими системами как творческий акт. При всей алгоритмичности управления, деятельность руководителя школы является творческой. Осваивая ценности и технологии управления, руководитель-менеджер преобразовывает, интерпретирует их, что определяется как личностными особенностями руководителя, так и особенностями объекта управления. В управленческой деятельности директор школы самореализуется как личность, как руководитель, как организатор и воспитатель [23].

31.3. Педагогический анализ во внутришкольном управлении

Одной из функций управления целостным педагогическим процессом является педагогический анализ. Функция педагогического анализа в ее современном понимании введена и разработана в теории внутришкольного управления Ю.А. Конаржевским. Педагогический анализ в структуре управленческого цикла занимает особое место: с него начинается и им заканчивается любой управленческий цикл, состоящий из последовательно взаимосвязанных функций. Исключение педагогического анализа из общей

цепи управленческой деятельности приводит к ее распаду, когда функции планирования, организации, контроля, регулирования не получают в своем развитии логического обоснования и завершения.

Эффективность управленческой и педагогической деятельности во многом определяется тем, как руководитель школы владеет методикой педагогического анализа, как глубоко им могут быть исследованы установленные факты, выявлены наиболее характерные зависимости. Несвоевременно или непрофессионально проводимый анализ в деятельности директора школы приводит на этапе выработки цели и формирования задач к неконкретности, расплывчатости, а порой к необоснованности принимаемых решений.

Основное назначение педагогического анализа как функции управления школой, по мнению Ю.А. Конаржевского, состоит в изучении состояния и тенденций развития педагогического процесса, в объективной оценке его результатов с последующей выработкой на этой основе рекомендаций по упорядочению управляемой системой. Эта функция – одна из наиболее трудоемких в структуре управленческого цикла, так как анализ предполагает выделение в изучаемом объекте частей, оценку роли и места каждой части, сведение частей в единое целое, установление связей системообразующих факторов.

В теории и практике внутришкольного управления (Ю.А. Конаржевский, Т.И. Шамова и др.) определены основные виды педагогического анализа. Существуют различные его классификации. В зависимости от содержания выделяется три вида анализа: параметрический, тематический и итоговый.

Параметрический анализ направлен на изучение ежедневной информации о ходе и результатах образовательного процесса, выявление причин, нарушающих его. Как правило, по итогам параметрического анализа вносятся поправки и изменения в ход регулирования целостного педагогического процесса. Предметом параметрического анализа является изучение текущей успеваемости, дисциплины в классах и в школе за день и за неделю, посещаемости уроков и внеклассных занятий, санитарного состояния школы, соблюдения расписания занятий и др.

Тематический анализ направлен на изучение более устойчивых, повторяющихся зависимостей, тенденций в ходе и результатах педагогического процесса. В содержании тематического анализа в большей мере проявляется системный подход к изучению урочной и внеурочной деятельно-

сти. Предметом тематического анализа является система уроков, система внеклассной работы и т.д.

Содержание тематического анализа составляют такие комплексные проблемы, как оптимальное сочетание методов обучения, формирование системы знаний учащихся; система работы учителей, классных руководителей по воспитанию нравственной, эстетической, физической, интеллектуальной культуры и др.; деятельность педагогического коллектива по формированию инновационной среды в школе и др.

Итоговый анализ охватывает более значительные временные, пространственные или содержательные рамки. Он проводится по завершении учебной четверти, полугодия, учебного года и направлен на изучение основных результатов, предпосылок и условий их достижения. Итоговый анализ подготавливает протекание всех последующих функций управленческого цикла. Информация для итогового анализа складывается из данных параметрического и тематического анализа, четвертных, полугодических контрольных работ, из данных официальных отчетов, справок, представляемых учителями, классными руководителями, представителями администрации школы, общественных организаций.

Основными **объектами** педагогического анализа являются организованные формы обучения, и прежде всего урок, внеклассные мероприятия и итоги работы школы за учебный год.

В управленческой деятельности руководителей школы выделяются три вида анализа урока с соответствующими алгоритмами: развернутый, краткий и аспектный.

Развернутый педагогический анализ урока предполагает детальное выделение и обсуждение всех моментов урока как единого целого: определение воспитательных, дидактических, психологических, санитарно-гигиенических требований к уроку. Развернутый анализ урока проводится при посещении уроков начинающих учителей, учителей, испытывающих серьезные затруднения в работе с планом, учителей, чей опыт является предметом специального изучения для обобщения и распространения опыта.

Краткий анализ урока – это не анализ «на бегу», это не посещение урока для галочки; такой анализ требует хорошего знания личности учителя, высокой методической и управленческой культуры. Он требует от проверяющих объективных предложений и рекомендаций.

Аспектный анализ направлен на изучение какого-либо одного аспекта урока, например, на использование средств наглядности для развития познавательной активности учащихся или на изучение системы работы учителя по проверке домашнего задания.

Важное место в аналитической деятельности руководителя школы занимает *педагогический анализ воспитательных мероприятий*, коллективных творческих дел (КТД) [23].

31.4. Целеполагание и планирование как функция управления школой

Процесс управления любой педагогической системой предполагает целеполагание (постановку целей) и планирование (принятие решений). Совершенствование целеполагания и планирования учебно-воспитательной работы диктуется необходимостью постоянного развития, движения педагогической системы. Разумеется, трудно с исчерпывающей точностью установить, когда у воспитуемого сформируется то или иное необходимое качество, произойдут те или иные изменения в межличностных отношениях, но планирование позволяет прогнозировать основные условия, этапы становления личности и коллектива.

Педагогическая деятельность целенаправленна. При этом цели и задачи, решаемые педагогами, социально значимы, так как являются отражением общих целей и задач, стоящих перед обществом. *Цель управленческой деятельности – это начало, которое определяет общее направление, содержание, формы и методы работы.* Особенности целеполагания в управлении педагогическими системами состоят в том, что при разработке «дерева» целей недостаточно знать лишь объективные требования общества. Важно соотнести общую цель управленческой деятельности с возрастными и индивидуально-психологическими особенностями учащихся. При определении «дерева» целей управления необходимо общую или, как говорят, генеральную цель представить в виде ряда конкретных частных целей. Таким образом, достижение общей генеральной цели осуществляется за счет выполнения составляющих ее частных целей.

Опора в управлении на сознательное определение целей не только директором, но и учителями, и учащимися подчеркивает тот факт, что каждый участник педагогического процесса является носителем определенных прав, обязанностей, меры ответственности.

Такое понимание целеполагания позволяет перейти к комплексно-целевому планированию, помогающему разрабатывать комплексные целевые программы, направленные на достижение генеральной цели. Комплексная целевая программа не упрощенная модель плана работы школы, а его необходимая часть, когда из плана работы школы вычленяются 3-4 наиболее важные проблемы и детально прорабатываются администрацией и коллективом школы.

Такая целевая программа должна содержать:

- краткое описание состояния проблемы;
- ее место в общешкольном плане;
- генеральную цель, систему задач;
- показатели достижения целей;
- сроки,
- исполнители;
- информационное обеспечение управления процессом решения задач;
- контроль за ходом выполнения программы;
- итоговый анализ;
- коррекцию выполнения программы.

Трудно точно определить границы цели на каждом этапе «дерева» целеобразования, но их структурное представление помогает руководителю школы, педагогу, учащемуся принимать целенаправленные, обоснованные решения. Планирование в управлении школой выступает, таким образом, как принятие решения на основе соотношения данных педагогического анализа изучаемого явления с запрограммированной целью. Принимаемые решения могут быть рассчитаны на отдаленную перспективу, направлены на решение текущих оперативных дел. Логично на этом основании выделять перспективные, годовые, текущие планы работы школы [23].

31.5. Виды планов работы школы и основные требования к ним

Подготовка планов работы школы основывается на соблюдении ряда требований, обеспечивающих реальность, непрерывность, конкретность их выполнения. *Целенаправленность* в данном случае понимается как определенная целевая установка, как учет прошлого опыта работы школы, развивающий и углубляющий основные направления работы педагогического и ученического коллективов. В числе требований, предъявляемых к планиро-

ванию, необходимо выделить и такое, как *комплексность*. Данное требование означает, что в ходе разработки плана предлагается использование, разнообразных средств, форм, методов, видов деятельности в их единстве и взаимосвязи. Соблюдение требования *объективности* основывается на знании объективных условий деятельности школы, ее материальных, экономических условий, местонахождения, окружающей природной и социальной среды, возможностей педагогического и ученического коллективов.

К сожалению, пренебрежение этими требованиями в работе школы часто приводит к недостаточной аналитической обоснованности, неконкретности, несогласованности в планах различных школьных управленческих структур.

В практике работы школ разрабатываются три основных вида планов: перспективный, годовой и текущий.

Перспективный план разрабатывается, как правило, на пять лет на основе глубокого анализа работы школы за последние годы. Структура перспективного плана работы школы может иметь следующий вид:

1. Задачи школы на планируемый срок.
2. Перспективы развития контингента учащихся по годам, возможное количество классов.
3. Перспективы обновления учебно-воспитательного процесса, внедрение педагогических инноваций.
4. Потребность школы в педагогических кадрах.
5. Повышение квалификации педагогических кадров (курсы, семинары, тренинги, курсы на хозрасчетной основе и т.д.).
6. Развитие материально-технической базы и учебно-методическое оснащение школы (строительные работы, приобретение компьютерной техники, пополнение фондов библиотеки, наглядных пособий, обновление оборудования и оформление кабинетов и др.).
7. Социальная защита педагогов и учащихся, улучшение их быта, условий труда и отдыха.

Годовой план охватывает весь учебный год, включая летние каникулы. Подготовка плана работы школы осуществляется в течение предыдущего учебного года и проходит в несколько этапов. На первом этапе (первая учебная четверть) директор школы, его заместители и руководители школьных служб изучают новые нормативные, инструктивные документы, теоретические и методические материалы по вопросам развития и образования в целом и планирования в частности. На втором этапе (вторая учебная четверть) под руководством директора школы создается инициативная группа по разработке и корректировке структуры проекта плана, опреде-

ляются источники и формы сбора необходимой информации. На третьем этапе (третья учебная четверть) анализируется получаемая информация, заслушиваются отчеты о работе членов комиссии и руководителей подразделений школы, выявляются причины возникающих трудностей и пути их устранения в перспективе. На четвертом этапе (конец четвертой четверти) подготавливается и обсуждается проект плана. На первом заседании совета школы в новом учебном году план работы школы утверждается.

Текущий план составляется на учебную четверть, он является конкретизацией общешкольного годового плана. Таким образом, наличие основных видов планов позволяет координировать деятельность педагогического, ученического и родительского коллективов [23].

УЭ 32. Технология организации методической работы в школе

1. Методическая работа в школе как фактор повышения педагогической культуры.
2. Основные формы организации методической работы в школе.
3. Педагогическое самообразования учителя.

Студент должен:

- понимать роль и место методической работы в профессиональной деятельности педагога;
- знать факторы, влияющие на выбор форм методической работы;
- уметь характеризовать основные формы методической работы в школе;
- понимать необходимость педагогического самообразования учителя;
- знать содержание и способы его организации;

32.1. Методическая работа в школе как фактор повышения педагогической культуры

Профессиональная подготовка учителя не заканчивается в стенах педагогического учебного заведения, она продолжается на протяжении всего периода профессиональной деятельности.

В соответствии с планами *повышения квалификации* учителей один раз в пять лет они проходят специальное обучение в институте развития образования (ИРО) или на специальных факультетах педагогических учеб-

ных заведений. Практика показывает, что знания, полученные учителями при специально организованном обучении на базе ИРО и педвузов, нуждаются в практической доводке, в осмыслении и апробации в школе. В таком случае и приходит на помощь специально организованная в школе *система методической работы*.

Методическая работа может в значительной мере удовлетворить запросы учителей по совершенствованию научно-методической подготовки при условии ее индивидуализации и дифференциации. Организация методической работы на дифференцированной основе обусловлена рядом объективных и субъективных предпосылок, прежде всего, необходимостью учета жизненных и профессиональных установок, ценностных ориентаций, опыта и уровня профессионализма учителей. Важным представляется также сохранение и развитие положительного опыта школы, ее традиций в деятельности методических служб. Все это является **объектом** управления и руководства для заместителя директора по учебно-воспитательной работе.

В общем виде **задачи** методической работы в школе можно сформулировать следующим образом:

- формирование инновационной направленности в деятельности педагогического коллектива школы, проявляющейся в систематическом изучении, обобщении и распространении педагогического опыта, в работе по внедрению достижений педагогической науки;
- повышение уровня теоретической (предметной) и психолого-педагогической подготовки учителей;
- организация работы по изучению новых образовательных программ, учебных планов, образовательных государственных стандартов;
- обогащение новыми педагогическими технологиями, формами и методами обучения и воспитания;
- организация работы по изучению новых нормативных документов, инструктивно-методических материалов;
- оказание научно-методической помощи учителям;
- оказание консультативной помощи учителям в организации педагогического самообразования;
- повышение общего уровня профессионально-педагогической культуры.

Содержание методической работы учителя – это повышение его культуры: исследовательской, воспитательной, диагностической, управленческой. Содержание методической работы конкретизируется по каждо-

му направлению формирования профессионально-педагогической культуры и может быть предметом изучения в течение длительного времени.

Участие учителей в методической, инновационной деятельности способствует в конечном итоге формированию личной педагогической системы, формированию индивидуального стиля педагогической деятельности.

Организация методической работы может существенно отличаться в зависимости от типа школы, ее местоположения и др. [23].

32.2. Основные формы организации методической работы в школе

Формы организации **методической работы в школе** динамичны. Они изменяются, обновляются в зависимости от многих факторов, основные из которых:

- государственная политика в сфере образования;
- уровень педагогической культуры учителей, их методическая грамотность;
- морально-психологический климат в коллективе школы, материально-технические возможности организации методической работы;
- изучение внутришкольного педагогического опыта и т.д.

К числу положительно зарекомендовавших себя форм методической работы относятся предметные методические объединения, единый методический день, проблемные семинары и практикумы, школы молодого учителя, школы передового опыта, индивидуальная работа с учителями, проведение открытых и показательных уроков, научно-педагогические конференции и педагогические чтения, ролевые, деловые и организационно-деятельностные игры, моделирование и анализ педагогических ситуаций, творческие отчеты учителей, педагогические консилиумы и др.

Наиболее распространенной формой методической работы в школе является *предметное методическое объединение* учителей. Методические объединения включают учителей-предметников и учителей начальных классов. Оптимальный состав объединения – 4-5 преподавателей одного предмета. Это может быть в условиях больших городских школ или кустовых методических объединений, координирующих работу 2-3 сельских школ.

Содержание работы методических объединений многообразно: повышение уровня учебно-воспитательной работы и качества знаний учащихся; организация обмена опытом; внедрение передового педагогического опыта.

ческого опыта и достижений педагогической науки; обсуждение наиболее трудных разделов и тем новых программ и учебников и другие направления.

Работа методического объединения осуществляется по специальному плану.

Одна из эффективных форм методической работы – проведение *единого методического дня*, который является в определенной мере промежуточным подведением итогов методической работы за четверть. Темы единых методических дней заранее доводятся до сведения учителей. В канун проведения единого методического дня выпускается специальный тематический педагогический бюллетень, оформляется выставка методических разработок, творческих работ учителей и учащихся, новой психолого-педагогической литературы.

Содержание работы единого методического дня включает проведение открытых уроков и внеклассных занятий, их развернутый анализ и обсуждение, обзор новой методической литературы и др.

Проблемные семинары и практикумы ориентированы на обеспечение единства теоретической и практической подготовки учителя. Они стимулируют самообразовательную деятельность учителей, вводят их в круг педагогических инноваций. Содержание работы проблемных семинаров может составить изучение современных педагогических теорий.

Школа передового опыта как форма методической работы реализует в основном цели и задачи индивидуального и коллективного наставничества. Основное назначение школы передового опыта состоит в методической помощи опытному учителю, руководителя менее опытным коллегам. Формирование такой школы происходит на добровольных началах.

Ценность работы состоит в ее двусторонней эффективности. Руководитель школы, посещая уроки своих подопечных, консультируя их по вопросам планирования, методики и технологии урока, обсуждая теоретические проблемы образования, совершенствует и свою педагогическую систему, убеждается в правильности своих профессиональных позиций.

В структуре школы передового опыта как ее самостоятельное звено или как ее разновидность может быть организована работа *школы молодого учителя*. Работа проводится по специальному плану, включающему обсуждение таких вопросов, как техника и методика постановки целей урока и внеклассного занятия, особенности планирования работы

классного руководителя, учет уровня воспитанности классного коллектива и многое др.

Одной из коллективных форм методической работы в школе является *деятельность педагогического коллектива по избранной научно-методической теме.*

Коллективная исследовательская тема может планироваться на пять лет, в этом случае формулируются цели и задачи на каждый год, определяются объемы и содержание деятельности для каждого звена в системе методической работы (предметно-методического объединения, предметных комиссий, проблемных групп), намечаются сроки реализации промежуточных этапов, разрабатываются формы отчетов и представления результатов. Каждый промежуточный этап завершается общешкольной формой отчета и подведения итогов (научно-практическая конференция, педагогические чтения, общешкольный семинар, педагогический или методический совет).

Научно-педагогические конференции, педагогические чтения, творческие отчеты отдельных учителей или методических объединений являются итоговыми формами методической работы. Авторы сообщений, докладов информируют своих коллег о результатах исследовательской работы. Присутствующие учителя имеют возможность соотнести их с результатами своей работы, убедиться в эффективности предлагаемых приемов и методов. В тех школах, где введены должности заместителей директора школы по научной работе, эта работа имеет более заверченный и осязаемый результат. Проведение итоговых научно-практических конференций и педагогических чтений может принимать торжественный, праздничный характер, с поощрением учителей за результаты исследовательской и методической работы, приглашением учителей из других школ, представителей общественности и педагогической науки [23].

32.3. Педагогическое самообразование учителя

Какие бы формы методической работы ни избирал учитель, ее эффективность в конечном итоге определяется мерой ее самостоятельности. Идея непрерывности образования реализуется не только в процессе перехода от одной формы обучения к другой: вуз – ИРО – семинары, курсы и т.п., но и в периоды напряженного интеллектуального труда в промежутках между ними. Самообразование взрослого человека сугубо индивиду-

ально, тем не менее возможна и необходима его корректировка со стороны опытного коллеги, авторитетного руководителя.

Педагогическое самообразование учителя предполагает самостоятельное овладение совокупностью педагогических ценностей, технологий, творчества. Его содержание образуют психолого-педагогические и специальные знания, владение основами научной организации педагогического труда, общая культура.

Для того чтобы оказать реальную помощь учителю в организации самообразования, необходимо знать потребности, запросы, интересы личности в сфере профессиональной деятельности. Специально организованная методическая работа в школе должна быть построена с учетом индивидуальных потребностей учителей.

Организуя методическую работу, директор и завучи принимают во внимание наиболее характерные трудности педагогов своей школы в построении целостного педагогического процесса. Совместное обсуждение проблем, имеющих отношение к каждому учителю, безусловно, стимулирует его самообразовательную деятельность. Следовательно, стимулирование и руководство педагогическим самообразованием учителя со стороны директора школы, завуча должны носить в своей основе опосредованный характер.

Самообразование охватывает широкий круг вопросов, однако направленность педагогического самообразования должна быть обращена к изучению таких проблем, тем, предметов, которые учителя в свое время не изучали в педагогических учебных заведениях, но которые для современной школы являются актуальными: проблемы педагогического общения, индивидуализация и дифференциация обучения, развивающее обучение, модульное обучение, особенности обучения в школах нового типа (гимназиях, лицеях, колледжах), а также блок проблем, связанных с формированием научного мировоззрения учащихся, их духовной культуры, с гражданским воспитанием и др.

Самообразование каждого учителя строится с учетом знаний техники умственного труда, индивидуальных особенностей интеллектуальной деятельности. Самообразование учителя зависит от его умения организовать свое личное время, составить соответствующий индивидуальный план и реализовать его [23].

СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ ПО МОДУЛЮ 5

Занятие № 5

Педагогические системы и технологии

План

1. Понятия «система», «педагогическая система».
2. Признаки системы и принципы ее функционирования.
3. Характеристика особенностей педагогической системы.
4. Генезис понятия «технология», «педагогическая технология».
5. Сущность педагогической технологии.
6. Структура педагогической технологии.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Выведите самостоятельно понятие «педагогическая система», отталкиваясь от общего определения и знания педагогических элементов.
2. Что такое системный подход в исследовании (изучении) предмета или явления?
3. Допишите фразу. Системный подход к исследованию процесса обучения предлагает учитывать не только общепедагогические и дидактические факторы, но и ...
4. Какими еще характеристиками обладает система, кроме наличия системообразующего фактора?
5. Что такое системообразующий фактор?
6. Перечислите принципы функционирования системы.
7. Назовите педагогические системы макро-, мезо-, микроуровней.
8. В чем проявляется динамизм педагогической системы?
9. Педагогические системы консервативны или обладают эвристическим потенциалом?
10. Назовите критерии оптимальности функционирования педагогических систем.
11. Как с латинского переводится термин «технология»?
12. Какие признаки характерны для производственной технологии?
13. Чем отличается (по В.П. Беспалько) производство, основанное на искусстве, от производства, основанного на технологии?

14. В какие годы началось массовое внедрение в образовательный процесс педагогических технологий?
15. Как первоначально трактовалось понятие «педагогическая технология»?
16. Дайте определение педагогической технологии.
17. Почему отдельные педагоги не признают идею технологизации педагогического процесса?
18. Допишите фразу. Педагогическая технология может функционировать в качестве науки, системы способов, принципов и регуляторов, применяемых в обучении, а также...
19. Какие компоненты составляют структуру педагогической технологии?
20. Какие различия имеют технологические микроструктуры педагогической технологии?
21. В чем состоит отличие методики преподавания от технологии обучения?

Занятие № 6

Технологии личностно-ориентированного и развивающего обучения

План

1. Общая характеристика личностно-ориентированных педагогических технологий.
2. Характеристика основных направлений деятельности педагога по реализации принципов личностно-ориентированного обучения.
3. Особенности педагогики сотрудничества.
4. Теории развивающего обучения.

Вопросы для самопроверки

1. Назовите принципы характеризующие образовательную деятельность учащихся в личностно-ориентированной технологии.
2. В чем проявляется гуманизация отношений учителя и учащихся?
3. Какие изменения в содержании образования предполагает его гуманитаризация?
4. Какими умениями педагога обеспечивается «учет потребностей педагога»?

5. Приведите пример самой известной гуманно-личностной технологии.
6. Когда появилась педагогика сотрудничества?
7. Назовите наиболее ярких представителей педагогики сотрудничества.
8. Почему педагогика сотрудничества не может быть целостной педагогической технологией?
9. Что такое понятие «сотрудничество»?
10. Назовите основные направления педагогики сотрудничества.
11. Кто автор концепции «обучаемое развитие»?
12. В чем состоит суть концепции «обучаемое развитие»?
13. Кто из советских психологов научно обосновал теорию развивающего обучения?
14. В чем особенность развивающего обучения по системе Л.В. Занкова?
15. Отличительные особенности развивающего обучения по Д.Б. Эльконину и В.В. Давыдову.

Занятие № 7

Деятельность классного руководителя

План

1. Генезис понятия «классный руководитель» в истории советского образования.
2. Основные функции классного руководителя и их характеристика.
3. Особенности планирования деятельности классного руководителя.
4. Этапы планирования деятельности классного руководителя.
5. Формы планов классного руководителя.

Вопросы для самопроверки

1. В каком году в школах СССР был введен институт классного руководителя?
2. Почему деятельность классного руководителя нельзя подменять деятельностью куратора или организатора?
3. Выделяют шесть основных функций классного руководителя. Назовите их.

4. Чем объясняется наличие нового подхода к планированию воспитательной работы в классном коллективе?
5. В чем выражается принципиально новый подход к планированию воспитательной работы в классном коллективе?
6. Сколько этапов проходит планирование воспитательной работы классным руководителем?
7. Какие направления воспитания могут быть внесены в план классного руководителя?
8. Что такое календарное планирование?
9. Начертите схему календарного плана.
10. В чем состоит особенность оперативного планирования?
11. В каких случаях удобно использовать линейно-хронологический план?
12. Что является положительной стороной линейно-хронологического планирования?
13. Какие специфические особенности отличают календарно-тематическую форму плана?
14. Какие недостатки имеет календарное и календарно-тематическое планирование?
15. Что такое комплексное планирование воспитательной работы?

Занятие № 8

Методическая работа в школе

План

1. Место методической работы в деятельности школы.
2. Основные формы методической работы и факторы их определяющие.
3. Характеристика основных форм методической работы.
4. Место самообразования в деятельности учителя.
5. Характеристика передового педагогического опыта.

Вопросы для самопроверки

1. С какой периодичностью учитель должен повышать свою квалификацию?
2. Эта процедура обязательная или добровольная?

3. Кто из администрации школы отвечает за организацию методической работы?
4. Какие основные задачи выполняет методическая работа в школе?
5. Что входит в содержание методической работы?
6. От чего зависит организация методической работы в школе?
7. Какие формы методической работы используются в практике работы школ?
8. Назовите самую распространенную форму методической работы в школе?
9. По какому принципу формируются школьные предметные методические объединения?
10. Для чего необходимо учителю самообразование?
11. Какие направления составляют основу содержания педагогического самообразования?
12. Какие умения учителя определяют успешность организации его самообразования?

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ К КОЛЛОКВИУМУ ПО МОДУЛЮ 5

УЭ 26. Концептуальные основания проектирования педагогических систем и технологий

1. Какие три основные характеристики отличают технологический подход обучения в школе от традиционного?
2. Чтобы обучение считалось технологичным, оно должно (по Г.К. Селевко) отвечать следующим критериям: 1) концептуальность; 2) системность; 3) управляемость; 4) ... ; 5) ... (продолжите).
3. Цель обучения, формируется через его результаты, выраженные в действиях учащихся – это признак: а) технологичного обучения; б) традиционного обучения? (укажите букву).
4. Какую роль выполняют текущие оценочные суждения при технологичном подходе в организации обучения?
5. Назовите известные вам классификации педагогических технологий. Кто авторы?
6. Какими критериями при выборе педагогических технологий советуется руководствоваться Г.К. Селевко?
7. Сколько этапов должен пройти учитель, чтобы внедрить педагогическую технологию в учебный процесс (по В.М. Монахову)?
8. Что такое дидактический модуль?
9. Каким этапом внедрения педагогической технологии в учебный процесс является разработка пакета «Методический инструментарий учителя для данного дидактического модуля»?
10. Опишите действия, которые должен совершить учитель на любом этапе внедрения педагогической технологии (на выбор).

УЭ 28. Технологии организации учебной деятельности учащихся

1. Что такое учебная деятельность?
2. Допишите недостающие структурные элементы учебной деятельности: потребности, мотивы, учебные задачи, учебные действия, приемы выполнения действий, анализ ...
3. Кто авторы технологии полного усвоения знаний?
4. Важнейшим элементом технологии полного усвоения знаний является наличие ... (допишите).
5. Что такое укрупненная дидактическая единица?

6. По мнению В.Ф. Шаталова, изучение материала «укрупненными единицами» обеспечивает его изучение в быстром темпе. Для чего может использовать учитель оставшееся время? Как называется такой способ организации учебного процесса?

7. Что такое опорный сигнал в обучении?

8. Кто автор идеи использования опорных сигналов в организации учебного процесса?

9. Какие функции может выполнять игра в человеческой практике?

10. Большинству игр присущи четыре главные черты: 1) свободная деятельность; 2) творческий характер; 3) эмоциональная приподнятость; 4) ... (допишите).

11. Какой существенный признак отличает педагогическую игру от игры вообще?

12. Перечислите известные вам классификации педагогических игр.

13. Кого считают родоначальником проектного обучения?

14. Как называлась разновидность метода проектов, популярная в СССР в 20-х годах XX века?

15. Какую роль выполняет учитель в проектном обучении?

16. Какие классификации учебных проектов вам известны?

17. Допишите порядок действий выполнения учебных проектов: 1) подготовка; 2) планирование; 3) ...; 4) ...; 5) ...; 6)

УЭ 29. Альтернативные технологии в зарубежной школе

1. Какие педагогические технологии относятся к альтернативным?

2. Одна из существующих характеристик традиционного обучения – подчиненное положение учащегося. А в альтернативных педагогических системах?

3. Классно-урочная форма организации обучения – суть традиционной системы. А в альтернативной?

4. Назовите известные вам альтернативные системы обучения, технологии.

5. Кто автор технологии мастерских?

6. Что такое развивающее пространство?

7. Может ли данная технология применяться при организации занятий по физической культуре? Объясните.

8. Какова роль учителя и учащегося в Вальдорфской педагогике?

9. Где зародилась Вальдорфская педагогика и кто ее автор?

10. Почему образовательная технология, созданная С. Френе, получила название «технология свободного труда»?

11. Какой основной метод обучения используется в технологии свободного труда?

12. Перечислите принципиальные отличия обучения на основе технологии свободного труда от традиционного.

УЭ 31. Технология управления школой

1. Дайте определение понятию «управление».

2. Что такое структура управления?

3. Что такое процесс управления?

4. Назовите принципы управления.

5. Из каких подсистем состоит управляющая подсистема школы?

6. Какие компоненты составляют управляемую систему школы?

7. Назовите основные функции управления.

8. Управленческая культура руководителя школы включает следующие компоненты: 1) аксиологический; 2) технологический; 3)... (допишите).

9. Способы и приемы управления педагогическим процессом составляют компонент: а) технологический; б) аксиологический. (отметить букву).

10. В чем состоит назначение педагогического анализа как функции управления школой?

11. В зависимости от содержания педагогический анализ бывает параметрическим, тематическим и ... (допишите).

12. Изучение ежедневной информации о ходе и результатах образовательного процесса, выявление причин его нарушения – это анализ:

а) тематический; б) параметрический.

13. Назовите виды анализа урока в управленческой деятельности руководителя школы.

14. Что является основными объектами педагогического анализа руководителя школы?

15. Цель управленческой деятельности должна соотноситься не только с требованиями общества, но и ... (допишите).

16. К планированию деятельности школы предъявляются требования: объективности и ... (допишите).

17. Назовите три основных вида планов, используемых в практике работы школ.

ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ, ДОКЛАДОВ, СООБЩЕНИЙ ПО МОДУЛЮ 5

1. Развитие индивидуальности учащегося в процессе личностно-ориентированного образования.
2. Основные психологические теории развивающего обучения.
3. Современные концепции воспитания. Воспитание в гуманистической педагогике.
4. Индивидуальное воспитание в семье в педагогическом наследии Дж. Локка.
5. Свободное воспитание, по Ж.-Ж. Руссо.
6. Человек как творческая индивидуальность: каждому ли человеку нужно быть творцом?
7. Развивающее обучение: критический анализ.
8. Проблемное обучение: критический анализ.
9. Эвристическое обучение: критический анализ.
10. Модернизация системы обучения С. Френе на основе компьютерных технологий.
11. Элитарная система обучения за рубежом.
12. Особенности реализации принципа природосообразности в школе «свободного развития».
13. Личностно-ориентированное обучение.
14. Технология разработки и использование творческих заданий в обучении.
15. Принципы конструирования рабочего учебного плана школы (гимназии, лицея).
16. Организация работы учебной мастерской (творческой лаборатории) в школе.

ЛИТЕРАТУРА К МОДУЛЮ 5

1. Избранные педагогические труды / сост. М.Ю. Бабанский. – М., 1989.
2. Березовин, Н.А. Лекции по педагогике: учебн.-метод. пособие для студентов средних и высш. пед. учеб. заведений / Н.А. Березовин, О.Л. Жук, Н.А. Цырельчук. – Минск, 2006.
3. Бордовская, Н.В. Педагогика : учеб. для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб., 2000.
4. Глассер, У. Школы без неудачников / У. Глассер. – М., 1991.
5. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. В поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б.С. Гершунский. – М., 1998.
6. Запрудский, Н.И. Современные школьные технологии: пособие для учителей / Н.И. Запрудский. – 3-е изд. – Минск, 2006.
7. Калмыкова, З.И. Педагогика гуманизма / З.И. Калмыкова. – М., 1990.
8. Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г.М. Коджаспирова. – 3-е изд. – М., 2003.
9. Лернер, И.Я. Педагогическая литература о проблемном обучении / И.Я. Лернер. – М., 1983.
10. Лихачев, Б.Т. Педагогика / Б.Т. Лихачев. – М., 1999.
11. Масюкова, Н.А. Проектирование в образовании / Н.А. Масюкова. – Минск, 1999.
12. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М., 1975.
13. Оксенкруг, В.Г. Правовое пространство школы / В.Г. Оксенкруг. – Минск, 2001.
14. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук [и др.]; под общ. ред. А.И. Жука. – Минск, 2003.
15. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск, 2005.
16. Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1998.
17. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1998.
18. Педагогический поиск / сост. И.Н. Баженова. – М., 1990.
19. Подласый, И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – М., 1996.
20. Прокопьев, И.И. Педагогика / И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. – Минск, 2002.

21. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М., 1998.
22. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.М. Подымова. – М., 1997.
23. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин [и др.]. – М., 1998.
24. Степаненков, Н.К. Педагогика / Н.К. Степаненков. – Минск, 1998.
25. Столяренко, А.М. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов / А.М. Столяренко. – М., 2001.
26. Харламов, И.Ф. Педагогика: учебник / И.Ф. Харламов. – 6-е изд. – Минск, 2002.
27. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб., 2001.
28. Чепиков, В.Т. Педагогика. Краткий учеб. курс / В.Т. Чепиков. – М., 2003.
29. Лухверчик, В.Н. Педагогика : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-03 02 01 «Физическая культура». В 2 ч. Ч. 1 / В.Н. Лухверчик. – Ново-полоцк : ПГУ, 2011. – 236 с.

ТЕСТ К МОДУЛЮ 5

1. Одна из характерных черт современной науки – переход от аспектного подхода, когда предметом изучения является только определенная сторона действительности к ...

- A. Непрерывному изучению объекта.
- B. Комплексному изучению объекта.
- C. Изучению объекта в динамике.
- D. Длительному изучению объекта.

2. Выделяют следующие принципы функционирования педагогических систем:

- A. Интегративность, непрерывность, оптимальность, структурность.
- B. Функциональность, динамизм, интегративность, длительность.
- C. Непрерывность, динамизм, длительность, целостность.
- D. Структурность, оптимальность, функциональность, интегративность.

3. Какой из принципов функционирования педагогических систем предполагает выделение частей (компонентов), их упорядочение и классификацию? Принцип...

- A. Структурности.
- B. Функциональности.
- C. Оптимальности.
- D. Интегративности.

4. Упорядоченное множество взаимосвязанных элементов и отношений между ними – это ...

- A. Форма.
- B. Категория.
- C. Система.
- D. Содержание.

5. К признакам педагогической системы относятся:

- A. Неповторимость, устойчивость, единство, целостность.
- B. Единство, целостность, устойчивость, всеобщность.
- C. Наличие системообразующего фактора, общее качество, единство, целостность.
- D. Наличие системообразующего фактора, общее качество, устойчивость, единство.

6. Условие, при котором элементы системы объединяются друг с другом – это ...

- А. Общее качество.
- В. Системообразующий фактор.
- С. Связующее звено.
- Д. Целевая установка.

7. Педагогические системы, реализующие авторские педагогические системы, специфические задачи, – это относится к рассмотрению педагогической системы на ... уровне.

- А. Макро-
- В. Мезо-
- С. Микро-

8. Системообразующим фактором педагогического процесса (как системы) является его ...

- А. Содержание.
- В. Цель.
- С. Используемые средства.
- Д. Форма.

9. Анализ деятельности учебных заведений, детских организаций – это анализ педагогической системы на ... уровне.

- А. Макро-
- В. Мезо-
- С. Микро-

10. Под оптимизацией функционирования педагогических систем целесообразно понимать такое выполнение педагогических целей, которое предполагает выбор и реализацию наилучшего (с точки зрения образования и воспитания) соотношения ... (продолжите).

11. Что не относится к критериям оптимальности функционирования педагогической системы?

- А. Обеспечение множества факторов, оказывающих существенное влияние на управление процессом социального развития личности учащегося.
- В. Достижение каждым учащимся такого уровня развития, который соответствует его реальным возможностям.
- С. Создание предпосылок для саморазвития каждого участника педагогического процесса.
- Д. Ограничение затрат времени и сил на учебную и внеучебную работу рамками гигиенических норм.

12. Массовое внедрение педагогических технологий началось в ...
- A. 50-х годах XX в.
 - B. 60-х годах XX в.
 - C. 70-х годах XX в.
 - D. 80-х годах XX в.
13. Что не относится к характеристике технологии?
- A. Основана на науке.
 - B. Гарантирует получение продукции заданного качества.
 - C. Это система алгоритмов.
 - D. Ведущее место принадлежит человеческому фактору.
14. В современной педагогической литературе термин «педагогическая технология» может употребляться как: процесс обучения; технологически разработанная обучающая система, ... (продолжите).
15. Понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами: процессуально-описательным, процессуально-действенным и ...
- A. Результативным.
 - B. Организационным.
 - C. Научным.
 - D. Интуитивным.
16. Педагогическая технология употребляется на трех иерархически соподчиненных уровнях: общепедагогическом, частнопедagogическом и ...
- A. Методическом.
 - B. Конкретном.
 - C. Локальном.
 - D. Философском.
17. Структуру педагогических технологий составляют: концептуальные основы, содержательная часть обучения, ...
- A. Результативная часть.
 - B. Мотивационная основа.
 - C. Личностны фактор.
 - D. Процессуальная часть.
18. В каких соотношениях находятся понятия «педагогическая технология» и «педагогическая система»?
- A. Понятие «педагогическая система» шире.
 - B. Как синонимы.
 - C. Это противоположные понятия.
 - D. Понятие «педагогическая система» уже понятия «педагогическая технология».

19. Какие из характеристик не свойственны обучению, построенному на технологии?

- A. Гарантированная результативность.
- B. Ведущая роль учителя.
- C. Достаточно высокая эффективность учебного процесса.
- D. Воспроизводимость результатов обучения.

20. Для того чтобы обучение считалось технологичным, оно должно отвечать следующим критериям:

- A. Понятность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость.
- B. Понятность, доступность, концептуальность, управляемость, эффективность.
- C. Доступность, системность, понятность, научность, управляемость.
- D. Концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость.

21. Каким критерием технологичности не обладает традиционное обучение?

- A. Воспроизводимость.
- B. Концептуальность.
- C. Системность.

22. Назовите известные вам классификации педагогических технологий.

23. Технологизация обучения – один из способов, который может придать этому процессу инновационный характер. Поэтому учитель должен: 1) иметь блок педагогических технологий; 2) знать критерии выбора педагогических технологий; 3) ...

- A. Заниматься направленными исследованиями.
- B. Уметь разрабатывать педагогические технологии.
- C. Владеть механизмами внедрения педагогических технологий в учебный процесс.
- D. Знать, как оформлять соответствующую документацию.

24. При выборе педагогических технологий Г.К. Селевко предлагает руководствоваться рядом требований. Какое из положений не относится к этим требованиям?

- A. Соответствие научной концепции возможностям школы.
- B. Наличие возможности вносить изменения в применяемую технологию.

С. Достаточная системность и совместимость технологии с имеющимся педагогическим процессом.

Д. Достаточная управляемость технологии.

25. Для того чтобы внедрить педагогическую технологию в учебный процесс, по мнению В.М. Манахова, учитель должен пройти ...

А. Пять этапов.

В. Четыре этапа.

С. Три этапа.

Д. Шесть этапов.

26. Каким, по счету, является этап внедрения педагогической технологии в учебный процесс – разработка пакета «Методический инструментарий учителя для данного дидактического модуля»?

А. Третьим.

В. Вторым.

С. Первым.

Д. Четвертым.

27. Дидактический модуль – это ...

А. Описание цели и задач урока.

В. Совокупность средств и методов, применяемых при организации урока.

С. Учебная тема, которая по разным предметам может включать разное число уроков.

Д. Поурочный план учителя.

28. В педагогической технологии диагностика – это ...

А. Определение условий, в которых будет осуществляться учебный процесс.

В. Определение исходного условия обученности учащихся.

С. Определение уровня обучаемости учащихся данного класса.

Д. Установление факта достижения конкретной микроцели.

29. В большей степени технология имеет личностно-ориентированный характер, если ... (продолжите).

30. По мнению А.В. Хуторского, личностно-ориентированные технологии должны строиться на следующих принципах: 1) личностного целеполагания; 2) выбора индивидуальной образовательной траектории; 3) межпредметных основ образовательного процесса; 4) продуктивности обучения; 5) ... ; 6) ...; 7) ...

31. Какое из положений не относится к направлениям деятельности педагога, в которых успешно реализуются принципы личностно-ориентированного обучения?

- А. Гуманизация отношений учителя и учащегося.
- В. Гуманизация содержания образования.
- С. Усиление ведущей роли учителя в учебном процессе.
- Д. Учет потребностей учащегося.

32. Одна из самых известных гуманно-личностных технологий является технология «Школа жизни», разработанная:

- А. С.Н. Лысенковой.
- В. Ш.А. Амонашвили.
- С. В.Ф. Шаталовым.
- Д. В.А. Сухомлинским.

33. Педагогика сотрудничества как новаторство в области педагогики появилось ... в XX в.

- А. 80-х годах.
- В. 60-х годах.
- С. 90-х годах.
- Д. 70-х годах.

34. Какое из положений не относится к направлениям педагогики сотрудничества?

- А. Гуманно-личностный подход к ребенку.
- В. Концепция воспитания.
- С. Активизация самовоспитания учащихся.
- Д. Педагогизация окружающей среды.

35. Отражая биологизаторские идеи развития ребенка, ... говорил, что учитель повивальная бабка, он ничего не может дать, а только помогает разродиться.

- А. Аристотель.
- В. Сократ.
- С. Платон.
- Д. Демокрит.

36. Развитие идет впереди, определяет обучение. Обучение подчинено законам развития. Это суть концепции:

- А. Обучаемое развитие.
- В. Развивающее обучение.

37. Научное обоснование теории обучаемого развития сделал:
- A. Л.С. Выготский.
 - B. Б.В. Зейгарник.
 - C. А. Маслоу.
 - D. Ж. Пиаже.
38. Научное обоснование теории развивающего обучения сделано...
- A. Л.С. Выготским.
 - B. Ж. Пиаже.
 - C. З. Фрейдом.
 - D. Д.Б. Элькониним.
39. Систему интенсивного всестороннего развития ребенка в начальной школе разработал...
- A. А.Н. Леонтьев.
 - B. Л.В. Занков.
 - C. П.Я. Гальперин.
 - D. В.В. Давыдов.
40. Термин «развивающее обучение» ввел...
- A. Л.С. Выготский.
 - B. А.Н. Леонтьев.
 - C. Л.В. Занков.
 - D. В.В. Давыдов.
41. Технологию полного усвоения знаний разработали...
- A. А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин.
 - B. М. Казотти, Д. Маритен.
 - C. Дж. Кэррол, Б. Блум.
 - D. Т. Брамельд, А. Маслоу.
42. Отличительной чертой технологии полного усвоения знаний является ... (продолжите).
43. Идея укрупнения дидактических единиц принадлежит...
- A. В.Ф. Шаталову.
 - B. Л.М. Фридман.
 - C. П.М. Эрдниеву.
 - D. Л.В. Занкову.
44. Оригинальные дидактические средства и пособия в виде опорных схем, конспектов предлагал использовать в учебном процессе...
- A. В.Ф. Шаталов.
 - B. Л.В. Занков.

- С. В.В. Давыдов.
- Д. С.Н. Лысенкова.

45. Ассоциативный символ (знак, слово, схема, рисунок и т.п.), заменяющий некое смысловое значение – это...

- А. Условное обозначение.
- В. Опорный сигнал.
- С. Образец действия.
- Д. Дополнительный пример.

46. Какие положения не относятся к функциям игровой деятельности?

- А. Социализации, коммуникативная.
- В. Игротерапевтическая, самореализации.
- С. Оценочная, стимулирующая.
- Д. Диагностическая, коррекции.

47. Большинству игр присущи следующие черты:

А. Свободная деятельность, творческий характер, эмоциональная приподнятость, наличие правил.

В. Наличие правил, эмоциональная приподнятость, наличие обучающего элемента, ориентация на возрастные возможности участников.

С. Свободная деятельность, творческий характер, эмоциональная приподнятость, свобода действий.

Д. Свобода действий, творческий характер, непредсказуемость результатов, ограниченная доступность.

48. Одно из положений не входит в структуру игры как процесса.

- А. Роли, взятые на себя играющими.
- В. Эмоциональная готовность игроков.
- С. Игровые действия.
- Д. Сюжет.

49. Педагогическая игра обладает двумя существенными признаками – это ... (продолжите).

50. В СССР в 20-е годы XX в. была популярна разновидность проектной методики обучения. Она называлась ...

- А. Индивидуальный способ обучения.
- В. Групповой способ обучения.
- С. Программированный способ обучения.
- Д. Бригадно-лабораторный способ обучения.

51. Какое из положений не относится к дидактическим принципам проектного обучения?

- А. Принцип кооперации.
- В. Принцип свободного выбора.
- С. Принцип опоры на субъективный опыт учителя.
- Д. Принцип ведущей роли учителя.

52. По характеру деятельности учащихся проекты (элемент проектной методики) бывают исследовательские, прикладные, ...

- А. Вычислительные.
- В. Информационные.
- С. Собираательные.
- Д. Предметные.

53. В проектном обучении установлен следующий порядок действий: подготовка, планирование, исследование, анализ и обобщение, ... , оценка результатов. (Допишите недостающий элемент).

54. В СССР «Положение о классном руководителе» впервые было разработано и внедрено в школьную практику:

- А. В 1931 г.
- В. В 1956 г.
- С. В 1934 г.
- Д. В 1948 г.

55. В какой группе перечислены функции, которые выполняет классный руководитель?

- А. Информационная, ориентационная, мобилизационная, организаторская, коммуникативная, конструктивная.
- В. Информационная, образовательная, мобилизационная, организаторская, коммуникативная, конструктивная.
- С. Ориентационная, стимулирующая, образовательная, коммуникативная, конструктивная, информационная.
- Д. Стимулирующая, образовательная, диагностическая, конструктивная, ориентационная, коммуникативная.

56. Перечислите известные вам формы планов классного руководителя: календарный, ... (продолжите).

57. Планомерное, сознательное и целенаправленное взаимодействие субъектов управления различного уровня во всех ее звеньях (от министерства до школ, дошкольных внешкольных учреждений) в целях обеспечения воспитания подрастающего поколения – это ... (продолжите).

58. Что не является принципом управления образовательными системами?

- A. Сочетание коллегиальности и единоначалия.
- B. Деловитость и свободомыслие.
- C. Плановость.
- D. Системность и комплексность.

59. Школа как объект управления делится на две главные взаимодействующие подсистемы:

- A. Управляемую и управляющую.
- B. Управляемую и совещательную.
- C. Управляющую и административную.
- D. Административную и совещательную.

60. Управляющая подсистема включает администрацию и ... (допишите).

61. Что не относится к функциям управления образовательным учреждением?

- A. Анализ и планирование.
- B. Организация и контроль.
- C. Коммерциализация и расходование средств.
- D. Координация и стимулирование.

62. В какой группе перечислены компоненты управленческой культуры руководителя школы?

- A. Аксиологический, коммуникативный, личностно-творческий.
- B. Аксиологический, технологический, личностно-творческий.
- C. Эмоциональный, рациональный, аксиологический.
- D. Рациональный, технологический, эмоциональный, личностно-творческий.

63. Функция педагогического анализа в ее современном понимании введена и разработана в теории внутришкольного управления:

- A. И.К. Фроловым.
- B. М.М. Паташником.
- C. Л.Б. Ительсоном.
- D. Ю.А. Конаржевским.

64. Функция анализа наиболее трудоемкая в структуре управленческого цикла, т.к. анализ предполагает выделение в изучаемом объекте, оценку роли и места каждой части, сведение частей в единое целое, ... (продолжите).

65. Во внутришкольном управлении в зависимости от содержания выделяют виды анализа: параметрический, тематический, ...

- A. Итоговый.
- B. Промежуточный.
- C. Плановый.
- D. Оперативный.

66. Направлен на изучение ежедневной информации о ходе и результатах образовательного процесса, выявление причин, нарушающих его – это анализ ...

- A. Итоговый.
- B. Параметрический.
- C. Тематический.
- D. Плановый.

67. Что не является основным объектом педагогического анализа руководителя школы?

- A. Организационные формы обучения (урок).
- B. Внеклассные мероприятия.
- C. Итоги работы школы за год.
- D. Расходование бюджетных средств.

68. В управленческой деятельности руководителя школы выделяют три вида анализа урока:

- A. Систематический, прерванный, выборочный.
- B. Выборочный, постоянный, эпизодический.
- C. Развернутый, краткий, аспектный.
- D. Полный, неполный, аспектный.

69. Учитель один раз в ... повышает свою квалификацию.

- A. 3 года.
- B. 4 года.
- C. 5 лет.
- D. 6 лет.

70. Повышение квалификации для учителя – процедура:

- A. Добровольная.
- B. Обязательная.
- C. Зависит от желания директора школы.

71. Повышение квалификации учителей осуществляется на специальных факультетах педагогических учебных заведений или ... (допишите).

72. За организацию методической работы в школе отвечает:

- A. Заместитель директора по учебно-воспитательной работе.
- B. Директор.
- C. Заместитель директора по воспитательной работе.
- D. Специально назначенный учитель, имеющий высшую категорию.

73. Самой распространенной формой методической работы в школе являются:

- A. Проблемные семинары и практикумы.
- B. Школы передового опыта.
- C. Предметные методические объединения.
- D. Школы молодого учителя.

74. Основной чертой традиционного обучения (воспитания) является подчиненное положение ребенка. А в альтернативных?

- A. Свободное воспитание.
- B. Разумное сочетание требовательности и свободы.
- C. Авторитет учителя (воспитателя).
- D. Самовоспитание (самообразование).

75. Автором Вальдорфской педагогики является:

- A. А.А. Валлон.
- B. Дж. Дьюи.
- C. Р. Штейнер.
- D. С. Френе.

МОДУЛЬ R. РЕЗЮМЕ (обобщение)

Знание теории воспитания позволяет педагогу организовывать данный процесс на научной основе: целенаправленно формировать и развивать личность. Внимание студентов должно быть сосредоточено на усвоение таких характеристик воспитания, как закономерности, принципы, методы, средства, формы.

Наряду с традиционными составными частями воспитания (нравственное, эстетическое, трудовое, физическое, умственное), у современной личности должны быть сформированы и новые качества, вызванные социально-экономическими изменениями последних десятилетий: гражданственность, правовые, политические, экономические, экологические компоненты культуры. Будущему педагогу необходимо знать не только содержание, но также пути и средства их формирования.

Ребенок развивается не в изолированной среде. На него большое влияние оказывают такие социальные институты, как семья, коллектив, общественные организации. Педагогическая слабость их социально-воспитательных влияний в стихийности и неуправляемости. Задача школы – максимально устранить или ослабить антипедагогические влияния, объединив их единой целенаправленной работой.

Педагогическая деятельность отличается тем, что она должна строиться по законам общения. Для воспитателя важно знать основные характеристики педагогического общения, уметь его моделировать.

Школьная практика не стоит на месте. Инновационные процессы охватывают такие направления ее деятельности, как содержание, формы, методы, а также организацию учебного процесса и управление учебным заведением.

Отличительной чертой современной педагогической науки является переход от аспектного подхода в исследовании к комплексному. Наличие системообразующего фактора, общего качества, единства и целостности позволяет выделить множество педагогических систем, отличающихся такими признаками, как динамизм, наличие эвристического потенциала и особые отношения между ее компонентами.

Школьное обучение может быть организовано на основе традиционного и технологического подходов. В педагогической литературе описано множество педагогических технологий, предложены критерии оценки их эффективности и механизмы освоения. Дидактические единицы –

это описание отдельных технологий личностно-ориентированного и развивающего обучения, а также организации учебной деятельности учащихся.

Наряду с традиционной системой обучения, сложившейся на принципах дидактики, сформулированной Я.А. Коменским, в образовательной практике используются альтернативные технологии, которые предполагают отказ от концептуальных основ классической педагогики (свободное воспитание, технология мастерских, Вальдорфская педагогика Р. Штейнера и др.). Альтернативные идеи – источник новой парадигмы образования XXI в., целью которой выступает свободный творческий человек.

Деятельность школьного учителя многогранна. Он является не только организатором процесса обучения, но и классным руководителем, менеджером образования. Для этого необходимо сформировать у него ряд соответствующих качеств и умений руководителя-менеджера в области педагогического анализа и планирования, организации, контроля и регулирования педагогического процесса.

Профессиональная подготовка учителя продолжается на протяжении всего периода его профессиональной деятельности. В школе ему на помощь приходит специально организованная система методической работы. Разнообразие форм (предметные объединения, единый методический день, проблемные семинары и др.) позволяет каждому учителю поддерживать свой профессиональный уровень, самореализоваться. Значительное место в методической работе учителя занимает его самообразование, технология овладения которым – элемент вузовской подготовки будущего педагога.

МОДУЛЬ К. КОНТРОЛЬ

Изучение курса «Педагогика» в третьем семестре завершается проведением итогового контроля в форме экзамена, который может осуществляться в виде собеседования (экзамена) по вопросам или теста, составленного на основе тестовых заданий модулей 4 и 5.

Вопросы к экзамену

1. Процесс воспитания: особенности, движущие силы.
2. Закономерности и принципы воспитания, их характеристика.
3. Взаимосвязь воспитания и самовоспитания.
4. Понятие методов и приемов воспитания.
5. Выбор и классификация методов воспитания.
6. Средства и формы воспитания.
7. Сущность мировоззрения. Пути и средства его формирования.
8. Сущность нравственной и эстетической культуры личности: задачи, пути формирования.
9. Гражданская культура личности. Пути и средства ее формирования.
10. Понятие, задачи и пути экономического воспитания. Профессиональное самоопределение.
11. Профессиональная ориентация в школе.
12. Роль коллектива в формировании личности.
13. Учение А.С. Макаренко о коллективе.
14. Семья как субъект социализации и воспитания.
15. Влияние социального окружения на воспитание учащихся.
16. История становления ученического самоуправления. Термины «самоуправления» и «соуправление».
17. Детские объединения как фактор развития личности: понятие, классификация.
18. Формальные и неформальные объединения.
19. Сущность педагогического общения: функции, средства.
20. Стили педагогического общения и стили руководства.
21. Понятие и характеристика конфликта.
22. Педагогический конфликт и его особенности.
23. Передовой педагогический опыт и внедрение достижений педагогической науки.
24. Критерии педагогических инноваций.
25. Понятие «педагогическая система»: особенности.
26. Генезис понятий «технология», «педагогическая технология»: сущность, структура.
27. Сущность технологического подхода к обучению. Классификация педагогических технологий.

28. Критерии эффективности педагогических технологий и механизм их освоения.

29. Личностно-ориентированные педагогические технологии: общая характеристика.

30. Характеристика педагогики сотрудничества.

31. Научное обоснование теории развивающего обучения.

32. Характеристика технологии полного усвоения урочной темы.

33. Особенность организации обучения на основе укрупненных дидактических единиц, схемных и знаковых моделей учебного материала.

34. Использование игровых технологий в обучении.

35. Особенности организации проектной технологии обучения.

36. Отличительные особенности альтернативных технологий. Технология мастерских.

37. Характеристика Вальдорфской педагогики Р. Штейнера.

38. Технология свободного труда С. Френе: идея нового воспитания.

39. Классное руководство в школе: история, функции.

40. Требования и технология планирования работы классного руководителя.

41. Разнообразие форм планов работы классного руководителя: классификация, характеристика.

42. Научные основы управления школы как образовательной системы.

43. Управленческая культура руководителя школы.

44. Место педагогического анализа во внутришкольном управлении.

45. Целеполагание и планирование как функции управления школой.

46. Виды планов работы школы. Их общая характеристика.

47. Методическая работа в школе как фактор повышения профессиональной культуры учителя.

48. Характеристика основных форм организации методической работы в школе.

49. Роль самообразования в повышении эффективности методической работы учителя.

Итоговая экзаменационная отметка по дисциплине рассчитывается на основе результата промежуточного контроля и отметки, полученной студентом на экзамене за ответ по билету, по формуле

$$ИЭ = k \cdot П + (1 - k) \cdot Э,$$

где $ИЭ$ – итоговая экзаменационная отметка; k – весовой коэффициент промежуточного контроля; $П$ – результат промежуточного контроля за семестр, выраженный в баллах по десятибалльной шкале; $Э$ – отметка, полученная студентом на экзамене за ответ по билету.

Результат промежуточного контроля за семестр рассчитывается из отметок, полученных в ходе мероприятий промежуточного контроля по формуле

$$П = \frac{ПК_1 + ПК_2 + \dots + ПК_n}{n},$$

где $ПК_1 + ПК_2 + \dots + ПК_n$ – отметки за мероприятия промежуточного контроля; n – количество мероприятий промежуточного контроля.

Промежуточный контроль знаний по второй части данной учебной дисциплины осуществляется в семестре 2 раза.

Отметка промежуточного контроля – это совокупный результат работы студента по каждому из модулей. Она имеет накопительный характер и рассчитывается по результатам следующих мероприятий:

Посещение лекции – 1 балл.

Ведение конспекта – 1 балл.

Посещение семинарского занятия – 2 балла.

Выступление на семинарском занятии по вопросу плана – 10 баллов.

Дополнение к выступлению, участие в дискуссии – 5 баллов.

Написание и защита реферата – 20 баллов.

Написание и выступление с сообщением – 10 баллов.

Каждый правильный ответ коллоквиума – 1 балл.

Каждый ответ по тесту модуля – 1 балл.

Шкала перевода в 10-бальную систему отметок по	
модулю 4	по модулю 5
от 92 до 114 – «4».	от 88 до 109 – «4».
от 115 до 137 – «5».	от 110 до 131 – «5».
от 138 до 160 – «6».	от 132 до 153 – «6».
от 161 до 183 – «7».	от 154 до 175 – «7».
от 184 до 206 – «8».	от 176 до 197 – «8».
от 207 до 229 – «9».	от 198 до 219 – «9».
от 230 и выше – «10».	от 220 и выше – «10».

Студенты, участвующие в научно-исследовательской работе по педагогике, будут иметь дополнительный бонус.

Учет успеваемости и контроль за самостоятельной работой организуется тем же способом, который предложен в ч. 1 УМК «Педагогика».

Учебное издание

ЛУХВЕРЧИК Валерий Николаевич

ПЕДАГОГИКА

Учебно-методический комплекс
для студентов специальности 1-03 02 01 «Физическая культура»

В двух частях
Часть 2

Редактор *О. П. Михайлова*
Дизайн обложки *Е. Н. Бурцева*

Подписано в печать 26.12.2014. Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Ризография.
Усл. печ. л. 10,44. Уч.-изд. л. 9,12. Тираж 30 экз. Заказ 1812.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования «Полоцкий государственный университет».

Свидетельство о государственной регистрации
издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/305 от 22.04.2014.

ЛП № 02330/278 от 08.05.2014.

Ул. Блохина, 29, 211440, г. Новополоцк.