

МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СПОРТИВНАЯ ШКОЛА №1

140402, Московская область, г. Коломна, ул. Дзержинского, д.18

тел: (496) 615-47-96, 615-52-33 e-mail: klmn_fsoigrsp@mosreg.ru

Методическая разработка

«Педагогическая культура тренера»

Инструктор- методист

Климовская Татьяна Андреевна

Коломна

2023 г.

Что такое педагогическая культура

Педагогическая культура охватывает не только педагогов, но касается уровня грамотности всего населения. Педагогическая культура описывает не только количественные критерии, например, количество окончивших начальную или среднюю школу, но и качественные, в частности, уровень интеллектуальности нации.

Во Франции уже в XII веке в городах и во многих деревнях существовали школы (в том числе для бедных), а во Флоренции к XVI веку практически все население было грамотно. С XII по XV век в Европе возникло 46 университетов, обладавших мощным идейным и политическим влиянием.

В России первые церковно-приходские школы возникают только в 1839 году. В начале 80-х годов XIX века в них училось 100 тыс. детей. К этому времени в Западной Европе было грамотно уже 90% населения (7).

Таким образом, педагогическая культура включает всю систему исторически сложившихся в данном обществе механизмов передачи научных знаний и нравственных ценностей молодому поколению. Естественно, что она охватывает и то, насколько новаторскими по сравнению с мировым опытом являются методики образования и приемы обучения в школе. В этом смысле советская педагогическая культура (а до того российская дореволюционная) считалась одной из самых передовых в мире. К сожалению, в 70—80-е годы наша педагогика скорее почивала на лаврах и в результате серьезно отстала от мировых стандартов.

Разумеется, педагогическая культура невозможна без материально-технического оснащения. Признаком низкой культуры служат примеры того, как на уроках информатики учитель рассказывает теоретически все о компьютере, не имея возможности ничего показать на практике. Уровень компьютеризации России на несколько порядков отстает от уровня США и Японии.

Стили педагогического общения

Известный психолог В. А. Кан-Калик выделял следующие стили педагогического общения:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом. О таких говорят: «За ним дети (студенты) буквально по пятам ходят!» Причем в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах.

2. Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности. Однако при этом следует избегать панибратства. Особенно это касается молодых педагогов, не желающих попасть в конфликтные ситуации.

3. Общение-дистанция относится к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах, в обучении, со ссылкой на

авторитет и профессионализм, в воспитании со ссылкой на жизненный опыт и возраст. Такой стиль формирует отношения учитель-ученики. Но это не означает, что ученики должны воспринимать тренера как сверстника.

4. Общение-устрашение - негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. Общение-заигрывание, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет(4).

Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них.

Из числа разработанных в последние годы за рубежом классификаций стилей педагогического общения интересной представляется типология профессиональных позиций учителей, предложенная М. Таленом.

Модель I - «Сократ». Это учитель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; учащиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать.

Модель II - «Руководитель групповой дискуссии». Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

Модель III - «Мастер». Учитель выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию, и прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

Модель IV - «Генерал». Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а ученик, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам. По данным автора типологии, этот стиль более распространен, чем все вместе взятые, в педагогической практике.

Модель V - «Менеджер». Стиль, получивший распространение в радикально ориентированных школах и сопряженный с атмосферой эффективной деятельности класса, поощрением их инициативы и самостоятельности. Учитель стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель VI - «Тренер». Атмосфера общения в классе пронизана духом корпоративности. Учащиеся в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Учителю отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное - конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель VII - «Гид». Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен (2).

М. Тален специально указывает на основание, заложенное в типологизацию: выбор роли педагогом, исходя из собственных потребностей, а не потребностей учащихся.

Что вы знаете об инновационной деятельности и педагогическом опыте

В педагогической науке инновационная деятельность понимается как целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении собственного педагогического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, внедрения качественно иной педагогической практики (1).

Инновационная педагогическая деятельность может осуществляться как в рамках традиционной массовой школы, так и в учреждениях нового вида - гимназиях, лицеях.

Ведущей формой инновационной деятельности выступает опытно-экспериментальная работа.

Нельзя забывать, что существенной особенностью инновационной педагогической деятельности является также то, что она основывается на личностном подходе и имеет своей целью разработку индивидуальной программы развития личности. Целеобразование осуществляется только с опорой на диагностику личностного развития ребенка.

Другой особенностью инновационной педагогической деятельности является при наличии доминирующего, выражающего ценностные ориентации как отдельных педагогов, так и всего педагогического коллектива. Причем внутренние мотивы (ориентация на процесс и результат) являются более значимыми.

Рассмотрение инновационной педагогической деятельности с выше обозначенных позиций требует обращения к вопросу о готовности учителя к данному виду деятельности.

Таковыми характеристиками, по мнению ряда исследователей, могут быть:

- потребность в творчестве, осознанный выбор вариантов собственного профессионального поведения;
- способность и готовность выбирать адекватные средства и методы саморазвития, организации продуктивной деятельности в условиях сотрудничества;
- умение свободно ориентироваться в системе способов педагогической деятельности.

При этом необходимо учитывать, что процесс включения преподавателя в инновационную деятельность обусловлен рядом противоречий:

- между репродуктивным характером подготовки педагога и необходимостью продуктивной деятельности;
- между индивидуальным характером предыдущей тренировочной деятельности и неразвитостью групповых форм организации тренировки;
- между трудностями освоения инновационной деятельности и необходимостью профессионально взаимодействия в целях решения задач, стоящих как перед школой, так и перед отдельными педагогами;
- между стремлением обеспечить демократический стиль отношений тренера и воспитанника и недостаточным пониманием позиции ребенка.

Готовность к реализации инновационной деятельности может быть сформирована только в контексте целостности ее основных структурных компонентов - мотивационного, креативного, технологического и рефлексивного. Данная проблема требует решения двуединой задачи - формирования у педагога готовности к восприятию нового и развития умений действовать по-новому.

Самопознание и самооценка

Самопознание связано с самооценкой личности. В психологии называются три мотива для обращения человека к самооценке:

Понимание себя (поиск точных знаний о себе).

Повышение собственной значимости (поиск благоприятных знаний о себе).

Самопроверка (соотнесение собственных знаний себе с оценками своей значимости окружающими).

Уровень самооценки связан с удовлетворённостью или неудовлетворённостью человека самим собой, своей деятельностью. При этом адекватная самооценка соответствует реальным возможностям человека; завышенная или заниженная — искажают самооценку.

Повысить самооценку можно, либо добившись чего-то (успех), либо снизив требования к идеалу (притязание).

Последовательность проектирования педагогического исследования

Исследованием в педагогической науке называется процесс научной деятельности, целью которого является получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре, принципах и механизмах. Педагогическое исследование объясняет и предсказывает факты и явления. По направленности педагогические исследования бывают.

1. Фундаментальные, где в результате исследований составляются обобщающие концепции, которые подводят итоги достижений педагогической науки или предполагают модели развития педагогических систем.

2. Прикладные, т. е. исследования, направленные на глубокое изучение отдельных областей и сфер педагогического процесса.

3. Разработки – исследования направлены на обоснование конкретных научно-практических рекомендаций, при которых учитываются уже известные теоретические положения.

Научное педагогическое исследование выявляет определение общепринятых методологических приемов и принципов. Такими методологическими этапами являются определение проблемы, темы, объекта и предмета исследования, цели, задач, гипотезы и защищаемых положений. Основополагающими признаками уровня качества педагогического исследования считаются принципы теоретической и практической значимости, действенности, новаторства и новшества. Программа педагогического исследования состоит из двух частей.

1. Методологическая часть предполагает определение и объяснение важности, значимости и ситуативности темы, определение проблемы исследования, объекта и предмета, целей и задач исследования, основных понятий. Таким образом, методологическая часть педагогического исследования представляет собой предварительный сбор информационного материала, системный анализ предмета изучения и определение проблемы.

2. Процедурная часть имеет своей основной задачей определение плана и способов сбора и анализа первичных данных, а также, что главное, основного плана развития, по которому необходимо направить данные педагогические исследования.

Важные научно-педагогические исследования позволяют сформулировать ответы на проблемные вопросы в настоящее время, определяют и показывают важнейшие противоречия, имеющие место в практической деятельности педагогического исследования и педагогической науки.

Этапы организации исследовательского процесса в педагогике, их содержание

Основными этапами педагогического исследования являются: определение проблемы, цели, выбор темы, объекта и предмета исследования, определение задач, гипотезы и защищаемых положений. Определение проблемы влияет на выбор объекта изучения, которым может стать и сам педагогический процесс или какая-либо сфера педагогической деятельности, непременно имеющая в себе противоречие. Предметом исследования является отдельная сторона объекта. Иначе говоря, предметом исследования являются стороны объекта, наиболее важные с практической и теоретической точки зрения, которые следует исследовать. Исследовательские задачи всегда нацелены на изучение гипотезы, которая являет собой сочетание теоретически обоснованных положений, правдивость которых необходимо подтвердить.

Логическое и динамическое развитие педагогического исследования считает необходимым реализацию следующих этапов педагогического исследования: эмпирического, гипотетического, экспериментально-теоретического, прогностического.

Эмпирический этап характеризуется следующими показателями.

1. Получение информации о функциональном описании объекта изучения.

2. Выявление противоречий между существующей педагогической практикой и потребностью узнать суть педагогического явления.

3. Формулирование научной проблемы.

Основным результатом эмпирического этапа педагогического исследования является предположение исследования, представленное в качестве системы ведущих положений, истинность которых нуждается в изучении и подтверждении достоверности.

Гипотетический этап представляет собой этап разрешения противоречия между положениями об объекте изучения и задачей изучить суть данного объекта.

Прогностический этап предполагает наличие сформированной теоретической направленности исследования. Прогностический этап дает возможность разрешить данные установленные противоречия. Таким образом, в результате можно определить теоретическую и практическую значимость педагогического исследования. Теоретическая значимость педагогического исследования состоит в формировании направления педагогической мысли, получении закономерности, метода, модели, понятия, принципа педагогических процессов. Практическим значением педагогического исследования является формирование и подготовка практических предложений и рекомендаций развития педагогического процесса в частности и педагогической науки вообще.

Список литературы:

1. Воронов В.В. Педагогика школы в двух словах. М., 1997.
2. Педагогика. Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1998.
3. Подласый И.П. Педагогика начальной школы. М., 2000.
4. Прокопьев И.И., Михалкович Н.В. Педагогика. Мн., 2008.
5. Пуйман С.А. Педагогика. Мн., 2006.
6. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М., 2009.
7. Харламов И.Ф. Педагогика. Компактный учебный курс. Мн., 2005.