ГАПОУ ЧР «Канашский педагогический колледж»

Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики

Сообщение на тему:

**«Систематизация и оценивание педагогического опыта: Ш.А.Амонашвили»**

Выполнила:

студентка 401 группы

Максимова Е.А.

Проверила:

Лезина С.И.

Канаш-2015

 **Установление гуманных отношений в процессе обучения**

Учебно-познавательная деятельность школьника стимулируется не только посредством интересного учебного материала и разнообразных методов его преподнесения, но и характером отношений, которые утверждает педагог в процессе обучения. В атмосфере любви, доброжелательности, доверия, сопереживания, уважения школьник охотно и легко принимает учебно-познавательную задачу. Школьник, видя, как ценится его достоинство, самостоятельная мысль, творческий поиск, начинает стремиться к решению более сложных учебно-познавательных задач.

**Управление обучением и всей школьной жизнью детей с позиции их интересов.**

 Содержание обучения и воспитания, т. е. база для организации школьной жизни детей, определяется в основном вне зависимости от их личностных интересов и потребностей. Психолого-дидактическая задача заключается в том, чтобы учащиеся приняли это содержание, заинтересовались им, увлеклись учебно-познавательной деятельностью. В таком случае будет устранена возможность возникновения нежелательных конфликтов, которые, могут проявиться (и обычно проявляются) в многообразных формах. Одновременно исчезнет необходимость в системах авторитарных педагогических мер, направленных на устранение этих мешающих нормальному функционированию учебно-воспитательного процесса конфликтов и противоречий, на принуждение школьника выполнять свой долг, на восстановление порядка и т. д. Возвысить школьника до педагогически организованной среды, которая потребует от него активности преднамеренно запланированного содержания, возможно, по мнению Ш. Амоношвили, путем максимального учета развивающихся потребностей и потенции личности ребенка, стремящейся быть самостоятельной и независимой, путем специальных форм и способов управления учебно-воспитательным процессом, помогающих ребенку осознать себя как личность и направляющих его на самостроительство своего внутреннего мира. Школьник постоянно должен ощущать, что с ним считаются, ценят его мнение, доверяют, советуются. Одновременно содержание обучения, в связи с которым организуется такая воспитательная среда, должно создавать условия, для того чтобы обеспечить школьнику возможность высказывать свое мнение, давать советы, строить предположения, выбирать. В обучении управление школьной жизнью учащихся с их же позиции осуществляется методическими приемами, которые ставят учащихся в ситуации свободного выбора и самостоятельного принятия решений. Ш.А. Амоношвили приводит следующие примеры: Учащимся предлагается самим выбрать себе домашнее задание по любому предмету или группе предметов. В таких случаях обычно педагог обращается к ним в следующей форме: «Домашнее задание сегодня я вам не задам. Если кто хочет, путь сам задаст себе задания, а завтра покажет нам». На другой же день педагог заинтересованно выясняет, кто какое задание выполнял и почему, одобряет усердие детей и т. п. Детям предлагается придумать тему, по которой они будут писать в классе сочинение. Предложенные темы записываются на доске, и весь класс выбирает 3—5 из них, затем по ним пишут маленькие сочинения, рассказы и сказки. Другой вариант этого приема: педагог сам дает несколько формулировок тем на выбор и разъясняет, что учащиеся, если захотят, могут придумать свою тему для сочинения.

 «Предлагаю вам два стихотворения о весне разных авторов,— обращается педагог к учащимся.— Давайте выберем, какое из них выучить наизусть» Учитель читает оба стихотворения, учащиеся обсуждают их. Обычно для заучивания часть детей выбирают одно стихотворение, а часть — другое и объясняют свой выбор.

 «По установленному плану на изучение этой темы мы должны затратить пять уроков,— говорит учитель.— Может быть, мы с вами попытаемся изучить ее, притом основательно, за четыре урока? Тогда у нас в запасе останется еще один урок. А раньше мы сэкономили шесть уроков. В конце года мы все вместе подумаем, изучению какого материала мы посвятим оставшееся время». Обычно учащиеся охотно принимают такое предложение педагога, а в конце учебного года за счет сэкономленных таким образом 6—7 уроков устраиваются учебно-познавательные «конференции», готовятся доклады, проводятся конкурсы,утренники и т. д. Предложенные в таких коллегиальных формах учебно-познавательные задачи учащимися принимаются легко, охотно; они становятся личностно значимыми для детей, способствуя тем самым их активному, заинтересованному участию в выполнении педагогически запланированных целей.

 Ш.А.Амоношвили считал, что нужно постоянно проявлять веру в возможности и перспективы каждого школьника. Педагог должен действительно верить в возможности каждого ребенка и любые отклонения в его развитии рассматривать в первую очередь как результат недифференцированного методического подхода к нему. Воспринимать естественные неудачи школьника как его неспособность и реагировать на это осуждающе, пусть даже с глубоким сочувствием, но без ориентировки на их обязательное преодоление в будущем негуманно по отношению к личности ребенка.

Как реально следует выражать убежденность в возможности и перспективы школьника и вселять в него веру в свои силы? Важно постоянно внушать классу в целом и каждому школьнику в отдельности, что все они способны и могут преодолеть трудности учения. Перед коллективным решением новой учебно-познавательной задачи, объяснением нового сложного учебного материала нужно обязательно предупредить школьников о возможных (предстоящих) трудностях и выразить надежду, что все они смогут их преодолеть, одновременно объяснив, как действовать, на что особо обратить внимание, как справиться с возникшими затруднениями и т. д. В процессе индивидуальной работы Ш.А.Амоношвили подходит то к одному, то к другому ученику, особенно к тем, которые нуждаются в помощи, дает советы, тихо ободряя: «Да, я так и думал: конечно, ты можешь!», «По-моему, тебе не нужна моя помощь, ты и сам прекрасно справляешься!», «Эту задачу я приготовил специально для тебя, она чуть посложнее предыдущей... Оказывается, какой ты у нас способный!», «Эта работа не будет для тебя трудной, ты выполняешь куда более сложные!» и т. д. Иногда можно раздать учащимся пакеты с индивидуальными заданиями (на каждом написав имя и фамилию школьника) и сказать: «Я для каждого из вас приготовил разнообразные задания. Они сложные, некоторые даже очень. Но, зная ваше упорство и способности, надеюсь, что вы справитесь с ними. Для выполнения этих заданий даю вам неделю!» Ссылка педагога на силы и возможности школьников, выраженная так убежденно, способствует мобилизации их стремления и упорства оправдать надежды учителя и выполнить задание.

Огромное положительное влияние на школьников оказывает дружеское, оптимистическое отношение педагога к их учебным успехам и неуспехам. Учитель должен искренне радоваться каждому их успеху, выражая гордость за свой класс, за своего ученика. Допустим, учащиеся справились со сложной математической задачей или написали интересные сочинения на свободную тему. После просмотра работ учащихся (на другой день, на любом первом же уроке) учитель, войдя в класс, воодушевленно говорит: «Ребята, я хочу всех вас поблагодарить за радость, которую вы мне доставили... Знаете, ваши работы просматривали учителя в нашей учительской... И они удивились: «Неужели ваши малыши способны на такое?» Я был уверен, что все вы у меня способные, но такого успеха не ожидал!» Свою искреннюю радость педагог выражает и в отношении отдельных школьников, их продвижения в учении.

Позитивное выражение педагогом своих огорчений из-за неудачи школьника опять-таки должно основываться на вере в его будущие успехи. Оно должно носить форму обнадеживающего сочувствия, в котором одновременно заложена мысль о том, что педагог переживает его беду как свою и готов прийти ему на помощь. Не следует преувеличивать неудачи школьника и приписывать им личностный характер, стыдить перед товарищами, вызывать родителей, осведомлять их об отставании ребенка и взывать к их помощи. Хотя все это может рассматриваться как забота о ребенке, однако такая «забота», отчуждая ребенка от самого педагога, товарищей и близких, так же негуманна, как «забота» матери, избивающей ребенка за то, что он сломал себе шею.

 Какие причины могут породить неудачи и отставания школьника в учении? Они давно уже известны и науке, и практике обучения, однако часто рассматриваются учителем односторонне вроде: «не понимает», «не слушает», «не хочет (не желает) учиться», «не думает», «ленится», «не проявляет никакого интереса» и т. д. и т. п. Но у всего этого есть свои источники, не зависящие от школьника. Это — сам характер объяснений учителя, способ организации учебного материала, особенности индивидуального подхода, сущность отношений и стимуляций, тенденция и уровень развивающихся психических сил школьника, рациональность организации всей его жизни и учения. Когда педагог, не разобравшись в реальных причинах учебной неудачи школьника, обрушивает на него свой гнев и обвинения, это негуманно и несправедливо. Это управление учением не с позиции ребенка, а с позиции педагогического эгоцентризма. И естественно, ребенок не в состоянии понять учителя, принять его отрицательную оценку как основу для своего совершенствования. Он скорее будет стремиться выйти из поля педагогического влияния учителя, нежели стремиться к нему.

В экспериментальном обучении Ш.А.Амоношвили недопустимы такие антипедагогические меры, которые, подчеркивая успехи или неудачи школьника, вычленяют его из детского коллектива и противопоставляют ему, например: «Смотрите, какой он у нас способный, он — моя гордость, он лучше всех вас, умнее всех, берите с него пример!» и т. д. Цель воспитательных воздействий заключается в том, чтобы научить весь детский коллектив с доверием относиться к каждому своему члену, верить в перспективы каждого и радоваться успехам своего товарища, повышая требовательность к нему; воспитывать способность к сопереживанию и поддержке, потребность спешить на помощь попавшему в беду товарищу. Видеть и понимать другого, быть оптимистически настроенным к возможностям и способностям каждого, творить добро друг для друга — суть содержания гуманных межличностных отношений в классном коллективе. А вера педагога в ребенка приобретает действенную, преобразующую силу тогда, когда учитель критически оценивает свой педагогический труд, изыскивая эффективные пути взращивания души и сердца своих питомцев.

**Организация жизни детей на уроке**

 Положительное отношение ребенка к школе, к учению формируется и воспитывается на уроке. Обучаемым и воспитуемым, т. е. «соратником» педагога в своем же воспитании и обучении, он становится не до поступления в школу, а именно на уроках, где он непосредственно вовлекается в педагогический процесс.

Расположение ребенка к этому процессу, нахождение в нем смысла жизни будут зависеть от двух основных условий.

Первое -условие заключается в следующем. Ребенок каждый день приходит в школу не только со знаниями и умениями, усвоение которых требовалось от него, и не только ради усвоения новых знаний и умений, но и со своим жизненным опытом, со своими стремлениями, увлечениями, страстями, впечатлениями, радостями и огорчениями, имеющими, может быть, мало связи со школьными проблемами, но определяющими многие его жизненные устремления. Он не может освободиться от них, оставить их за порогом и войти в школу, так сказать, с «чистым» стремлением учиться. Он как целостная и развивающаяся личность входит в школу таким, какой он есть, не имея возможности, да и не желая трансформироваться только в ученика. На основе своего личностного опыта, своих переживаний, интересов он устанавливает, скрепляет и развивает связи с товарищами-одноклассниками, у него возникают с ними общие дела, отношения. И его не менее сильно толкает к школе стремление развивать эти разнообразные отношения, продолжать начатые с товарищами совместные дела, общаться и делиться с ними. Бывает и так, что школьник, ушедший полностью в свои мучительные переживания в связи с неурядицами в семье, смотрит на педагога безучастными глазами.

Что же делать учителю во всех этих случаях? Игнорировать внешкольную жизнь детей и принимать меры предотвращения или прекращения всяких ее проявлений на уроке? В обычной школьной практике часто это так и бывает. Разумеется, это непедагогическая мера, но она порождена, как и другие подобные ей, именно тенденцией игнорировать внешкольную жизнь детей.

Гуманистическая позиция педагога должна заключаться в том, чтобы принять ребенка таким, какой он уже есть, с такой жизнью, которой он уже живет, и включить в содержание своих общений с ним его жизнь во всех ее проявлениях, интересоваться этой жизнью, стать ее соучастником. И это должно происходить не только в свободное от уроков время и не между прочим, но в первую очередь на этих самых уроках, где закладываются и формируются жизненно важные для учащихся ценности, глубоко осмысленные и позитивные отношения, личностные установки на жизнь. Действуя с такой позиции, педагог имеет возможность познать детей, их индивидуальность, увидеть мир глазами детей, разобраться в стремлениях каждого из них и с помощью тонких педагогических инструментов, психологически обоснованных, направить жизнь и учение каждого школьника к одной цели—познанию им мира и утверждению добра. Урок в школе должен быть не только основной формой организации обучения, но и основной и ведущей формой организации и направления всей жизни детей и каждого школьника в отдельности. В этом, по убеждению Ш.А.Амоношвили, заключено понимание урока с точки зрения гуманистической педагогики.

Второе условие, от которого будет зависеть расположение школьника к учебно-воспитательному процессу, это насыщенность урока современной жизнью, обогащенной теми специфическими свойствами, которые будут ей присущи в ближайшем будущем, когда нынешний школьник станет самостоятельным человеком труда, творцом, созидателем, организатором, членом трудового коллектива. На уроке школьник должен жить настоящей и отчасти будущей жизнью.

Таким образом, входя в школу и на урок со своею жизнью, школьник должен оказаться в гуще многогранной современной и опережающей современность жизни, в которой коллективная и индивидуальная познавательная деятельность оплодотворена духом высоких человеческих отношений и в которой его личная жизнь способна обогатить общую. Он должен общаться с жизнью, какая она есть и какой она должна стать, так как, будучи новым человеком, он сам же будет строить уклад новой жизни, совершенствовать ее. Исходя из этого, педагога, организующего и направляющего жизнь своих воспитанников, следует рассматривать как человека из будущего, приобщающего их к высоконравственным идеалам жизни общества, а не как человека из прошлого, подталкивающего своих питомцев к жизни, к которой он сам уже не имеет надежды быть причастным.

Организуемая педагогом жизнь учащихся на уроке должна охватывать учебно-познавательную деятельность как основной ее смыслообразующий компонент. Сделавшись соучастником жизни школьника, педагог легко превратит его в соучастника (сотворца) своего педагогического процесса. Однако тут необходима система приемов и способов, применение которых сделает возможным установление обоюдно устремленных друг к другу взаимоотношении и придаст уроку жизненный смысл для школьника. Передовая педагогическая практика накопила достаточно богатый опыт разработки таких приемов и способов.

**Развитие увлечений**

 Каждый школьник может быть увлечен деятельностью того или иного содержания, в нее может перерасти его обычная любознательность. Увлеченность определенной деятельностью в виде хобби, которой он будет занят более или менее длительное время, разовьет в нем целеустремленность, поможет его самоутверждению, обогатит коллективную жизнь детей.

Ш.А.Амоношвили считает: «Однако навязывать увлечения было бы непедагогичным. Здесь важную роль должно играть проявление педагогом живой заинтересованности первыми всходами любознательности и увлечения того или иного школьника той или иной деятельностью.»

**Вопросы педагогу**

 У учащихся возникает много познавательных вопросов, на которые часто они не находят ответа. Педагог поощряет детей задавать ему подобные вопросы. В одних случаях он указывает школьникам, в каких источниках можно найти ответы на них, в других же записывает вопрос, обещая просмотреть необходимую литературу, а на одном из уроков объявляет, что готов дать исчерпывающий ответ.

Ученики должны чувствовать, с какой ответственностью и серьезностью относится учитель к их вопросам. Ответы учителя должны способствовать, во-первых, дальнейшему развитию интересов детей, во-вторых, возвышению авторитета и достоинства каждого из них.

И форма ответа, и само его содержание, и тон педагога должны глубоко затрагивать чувства детей. В экспериментальном обучении Ш.А.Амоношвили отчетливо проявлялось возрастание познавательных интересов школьников к явлениям действительности, вопросы их становились содержательными и многосторонними.

**Структура уроков**

 Кроме тематических планов Ш.А.Амоношвили рекомендовал учителям также структурные схемы уроков. Схемы по тому или другому предмету имели свои особенности. Своеобразными были и уроки по обучению грамоте, по чтению и письму. Однако все они включали в себя те компоненты, которые исходили из общего направления экспериментального обучения на содержательно-оценочной основе. Такими общими компонентами были:

1) постановка перед учащимися учебно-познавательных задач урока, т. е. возбуждение у школьников интереса и мотивов к самостоятельной и коллективной учебно-познавательной деятельности, к знаниям (этот компонент обычно предварял последующий ход урока);

2) организация и управление процессом присвоения школьниками учебного материала, развития у них умений и формирования навыков (этот компонент основной в структуре урока; от разнообразия дидактических целей и задач, составляющих суть этого компонента, зависит и многоплановость урока в целом);

3) содержательно-оценочная деятельность учителя и учащихся, носящая индивидуальный и коллективный характер и сопровождающая процесс разрешения учебно-познавательной задачи;

4) подведение итогов урока в соответствии с поставленными учебно-познавательными задачами, выдвижение школьниками задач по совершенствованию собственных знаний, умений и навыков.

Ш.А.Амоношвили предусматривал постоянное продвижение учащихся вперед в присвоении ими новых знаний. С помощью методической организации учебного материала повторение было включено в процесс усвоения нового. Повторению узлового материала, закреплению особо важных знаний при необходимости посвящались специальные уроки.

Так, в связи с материалом по чтению Ш.А.Амоношвили установил следующий порядок. В зависимости от сложности текстов и возможности достижения с их помощью той или иной дидактической цели и задачи материал по чтению планировался на одном, двух или трех уроках. Одновременно происходила смена дидактических целей и задач. Например, если данное стихотворение на первом уроке изучалось с целью обогащения лексики, постижения его эстетического и морально-этического смысла, то на втором уроке происходила работа по формированию навыков выразительного чтения, или же, если данный рассказ на-первом уроке служил формированию навыка чтения и обогащению лексики, то на втором уроке велась работа с художественной стороной и морально-этическим смыслом, а на третьем — над передачей краткого содержания, (устно или письменно). Учащимся постоянно предлагалось предварительно самостоятельно познакомиться дома с новым материалом, подлежащим изучению на последующем уроке. Так как педагог постоянно поощрял предварительное знакомство с текстом ,то почти все дети приходили в класс с определенной готовностью, установкой на новое, что и позволяло начинать урок с усвоения новых знаний.

В схемах уроков не находит отражение такой традиционный компонент, как исправление допущенных ошибок в письменных работах. Здесь Ш.А.Амоношвили применял способы самостоятельного обнаружения и исправления школьниками допущенных при письме ошибок на том же уроке. Учитель, исправляя письменные работы и находя не замеченные учащимися ошибки, выписывал их, анализировал причины возникновения и их значение для дальнейшего продвижения школьников в усвоении учебного материала. В зависимости от результатов такого анализа намечались пути искоренения ошибок. Если ошибки были механические, то учащихся, допустивших их, просто предупреждали быть впредь более внимательными. Ошибки могли быть связаны с тем, что соответствующий материал учащиеся еще не проходили; в таком случае учитель учитывал их на будущее. Часть ошибок можно было устранить и предупредить в повседневной работе с детьми. Во всех этих случаях учащиеся получали соответствующие рекомендации учителя в письменном виде, но не занимались специально «исправлением ошибок» на уроке. Однако если оказывалось, что в классе допущено много ошибок, которые могут задержать дальнейшее продвижение детей в учении, то в таких случаях Ш.А.Амоношвили принимал следующие методические меры: на основе этих ошибок, разделив их на несколько типичных групп, учитель строил специальные упражнения и формулировал соответствующие учебно-познавательные задачи. Эти упражнения выполнялись на отдельном уроке, с соблюдением перечисленных выше его компонентов.

В структуре уроков компонент опроса, имеющий ведущее значение для традиционных уроков, тоже не нашел своего места. Тут главное заключается в изменении мотивационной роли опроса как компонента урока. В экспериментальном обучении Ш.А.Амоношвили суть выявления уровня знаний, умений и навыков видел в том, чтобы в этом же процессе, с одной стороны, усовершенствовать эти же самые знания, умения и навыки, с другой — помочь школьнику обнаружить в них пробелы, недостатки и преодолеть их. В условиях такой мотивации процесс выявления знаний, умений и навыков приобретает форму деловых отношений между педагогом и учащимися, форму анализа и самоанализа, критики и самокритики, оценки и самооценки. Выявление уровня знаний, умений и навыков школьников в экспериментальном обучении происходило как в процессе работы над новым материалом, так и при решении разных упражнений и задач, выполнении письменных работ, при применении знаний в разных условиях, в повседневных наблюдениях учителя за ходом учебно-познавательной деятельности учащихся и т. д. Основной компонент урока — организация и управление процессом присвоения школьниками учебного материала—заключал в себе и задачу выявления качества присвоенных учащимися знаний (в таких случаях ставились такие учебные задачи: «Чему я научился?», «Есть ли пробелы в моих знаниях? Как их восполнить?» «Что я знаю и чего не знаю?» и т. д.).

**Список литературы**

1. Амоношвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников.М.,1984

2. Амонашвили Ш.А. Культура педагогического общения. М., 1990.

3. Профессия учитель / под ред. В.П.Олавкина. М., 1985.

4. Современные педагоги-новаторы / под.ред. А.Д.Коровиной. Л., 1984