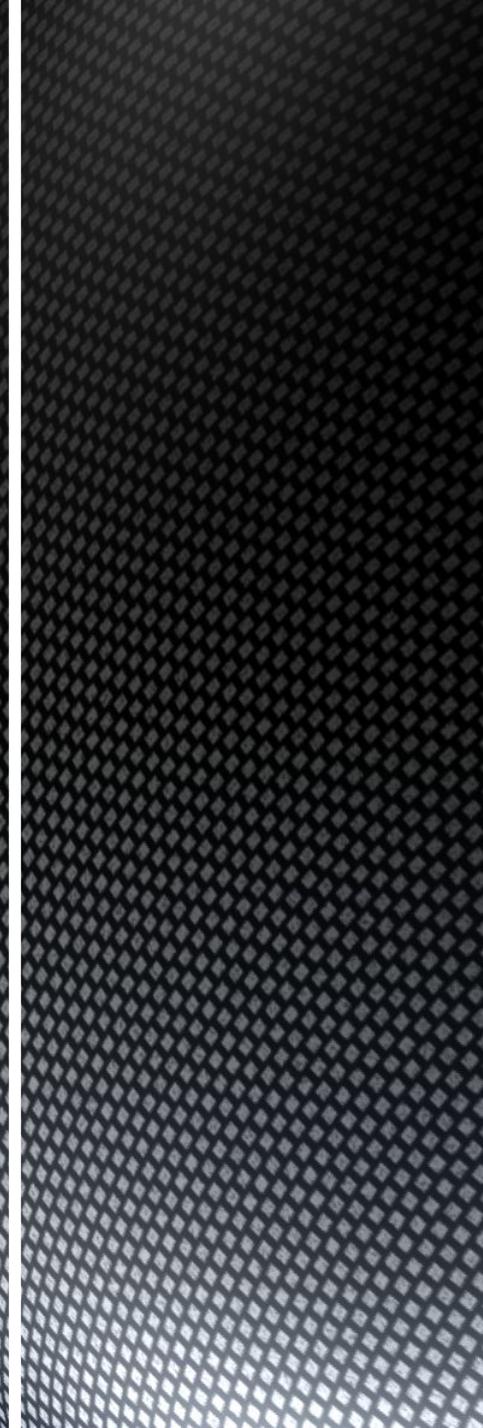


педагогическо й деятельности



воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, выступающее как основа саморазвития и самосовершенствования (И.А. Зимняя).

- **Педагогическая деятельность** - это воспитывающее, развивающее и обучающее воздействие учителя на учеников, одновременно предполагающее его активное саморазвитие и самосовершенствование.

Основные характеристики педагогической деятельности:

целеположенность, мотивированность, предметность и продуктивность.

Этапы и компоненты	Педагогические действия	Профессионально важные умения и навыки (ПВУиК)
	<ul style="list-style-type: none"> • организация деятельности учеников • организация контроля результатов педагогических воздействий и корректировки 	<p>12. Организаторские способности 2*, 3*, 4*, 5*, 9* — способности</p> <p>13. Умение получать обратную информацию о степени усвоения объясняемого материала</p>
III. Коммуникативная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> • установление правильных взаимоотношений с учениками • осуществление воспитательной работы 	<p>14. Наличие потребности общения</p> <p>15. Педагогический такт</p> <p>16. Педагогическая импровизация, умение применять разные средства психологического воздействия</p> <p>17. Демократический стиль общения и руководства 2*, 4*, 5* — способности</p>
<p>Этап анализа результатов</p> <p>IV. Гностическая деятельность</p>	<ul style="list-style-type: none"> • анализ результатов обучения, воспитания • выявление отклонений результатов от поставленных целей • анализ причин этих отклонений • проектирование мер по устранению этих причин • творческий поиск новых методов обучения и воспитания 	<p>18. Критическая оценка достоинств и недостатков своей личности, своей деятельности</p> <p>19. Самообразование, изучение новых методов обучения, воспитания</p> <p>20. Творческий подход к педагогической деятельности</p>

Функции педагогической деятельности:

- 1) Конструктивная функция**
- 2) Организаторская функция**
- 3) Коммуникативная функция**
- 4) Гностическая функция**

Все педагогические функции разделяются на две группы –

целеполагающие и организационно – структурные

(Н.В. Кузьмина, А.И.Щербаков, В.В. Богословский).

В первую группу входят ориентационная, развивающая, мобилизирующая (стимулирующая психическое развитие учащихся) и информационная функции.

Эта группа функций соотносится с дидактическими, академическими, авторитарными, коммуникативными способностями человека.

Обобщение результатов исследования второй группы функций:

Конструктивная функция обеспечивает:

- А) отбор и организацию содержания учебной информации, которая должна быть усвоена учащимися;
- Б) проектирование деятельности учащихся, в которой информация может быть усвоена;
- В) проектирование собственной будущей деятельности и поведения, какими они должны быть в процессе взаимодействия с учащимися.

Организаторская функция реализуется через организацию:

- А) информации, в процессе её подготовки и сообщения учащимся;
- Б) различных видов деятельности учащихся;
- В) собственной деятельности и поведения в процессе непосредственного взаимодействия с учащимися.

Коммуникативная функция предполагает установление правильных взаимоотношений:

- А) с учащимися
- Б) с другими учителями и администрацией школы.

Гностическая (исследовательская) функция предусматривает изучение:

- А) содержания и способов воздействия на других людей;
- Б) возрастных и индивидуально – психологических особенностей других людей;
- В) особенностей процесса и результатов собственной деятельности, её достоинств и недостатков.

Уровни продуктивности

педагогической деятельности

1. **Непродуктивный (репродуктивный)** - педагог лишь умеет пересказывать другим то, что знает сам.
2. **Малопродуктивный (адаптивный)** - педагог умеет приспособливать своё сообщение к особенностям обучаемой аудитории.
3. **Среднепродуктивный** - педагог владеет стратегиями обучения учащихся знанием, навыкам, умениям по отдельным разделам какого-либо курса.
4. **Продуктивный (системно-моделирующий знания учащихся)** - педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, навыков, умений учащихся по предмету в целом.
5. **Высокопродуктивный (системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся)** - педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащихся, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ Я-КОНЦЕПЦИЯ У ПЕДАГОГА

Структура профессионального самосознания учителя:

- **Я-концепция** – это обобщенное представление о самом себе, система установок относительно собственной личности.
- В психологии под **самосознанием**, или **«Я»**, понимается либо процесс накопления представлений о себя, либо результат этого процесса.
- **«актуальное Я»** – то, каким себя видит и оценивает учитель в настоящее время;
- **«ретроспективное Я»** – то, каким себя видит и оценивает учитель по отношению к начальным этапам работы;
- **«идеальное Я»** – то, каким хотел бы быть или стать учитель;
- **«рефлексивное Я»** – то, как, с точки зрения учителя, его рассматривают и оценивают другие в его профессиональной сфере.

Характеристика общепедагогических умений и навыков:

Общепедагогические навыки :

- навык выразительной речи, выразительного чтения;
- навык грамотного красивого письма;
- навык целесообразных движений, мимики, жестов;
- навык демонстрирования разнообразных предметов и работы с доской;
- навыки библиографические;
- навыки эффективного использования планов, конспектов, записей.
- навыки владения аудиовизуальными средствами обучения.

Умения общепедагогические - это интегральные качества учителя, обуславливающие успешность решения широкого круга образовательных задач в различных педагогических системах.

Общепедагогические умения :

- умение, обеспечивающее педагогическую диагностику и целеполагание;
- умения, определяющие планирование образовательного процесса;
- умения практической деятельности учителя по осуществлению намеченного плана;
- рефлексивные умения.

Специальные способности педагога:

- способность видеть и чувствовать, понимает ли учащийся изучаемый материал, устанавливать степень и характер такого понимания;
- способность самостоятельно подбирать учебный материал определять оптимальные средства и эффективные методы
- способность по-разному излагать, доступным образом изменять один и тот же учебный материал с тем, чтобы обеспечить понимание и усвоение всеми учащимися;
- способность строить обучение с учетом индивидуальности учащихся, обеспечивая быстрое и глубокое усвоение ими знаний и навыков;
- способность за сравнительно короткий срок добиваться изучения значительного объема информации, ускоренного интеллектуального и нравственного развития всех учащихся;
- способность правильно строить урок, совершенствуя преподавательское мастерство от занятия к занятию;
- способность передавать свой опыт другим учителям и в свою очередь учиться на их примерах;
- способность к самообучению, включая поиск и творческую переработку полезной 'для обучения информации, а также средственное использование в педагогической деятельности
- способность формировать у учащихся нужную мотивационную структуру учебной деятельности (учения).

Десять групп профессионально значимых качеств учителя
(В. Г. Рындак)

I. УРОВЕНЬ ЗНАНИЙ УЧИТЕЛЯ

1. Общая культура учителя.
2. Знание преподаваемого предмета.
3. Знание методики преподаваемого предмета.
4. Знание философии образования.
5. Знание психологии.
6. Знание ведущих педагогических технологий и инноваций.
7. Знание социологии.
8. Знание физиологии.
9. Знание процессов становления и развития мыслительной деятельности ученика, его способностей.

II. РЕЗУЛЬТАТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

1. Наличие у учащихся прочных и глубоких знаний по предмету.
2. Сформированность у учащихся устойчивого интереса к предмету, способности к самообразованию.
3. Наличие у учащихся прочных умений и навыков самостоятельного использования знаний по предмету в учебной и внеурочной деятельности, навыков учебного труда.
4. Сформированность творческих способностей учащихся, способностей к саморазвитию.
5. Развитие волевых качеств личности учащихся, способности к самовоспитанию.
6. Развитие мышления учащихся.

III. ГНОСТИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ

1. Умение систематически пополнять свои знания путем самообразования.
2. Умение систематически расширять свои знания путем пристального изучения опыта коллег.
3. Умение добывать новые знания из реального педагогического процесса.
4. Умение изучать личность учащихся и способности коллектива в плане выявления уровня их развития и условий, влияющих на результаты обучения и воспитания.
5. Умение изучать достоинства и недостатки собственной личности и деятельности и перестраивать свою деятельность в соответствии с целями и условиями ее протекания.
6. Умение методически анализировать и практически оценивать учебный материал, учебные пособия, средства обучения и творчески их использовать.

IV. ПРОЕКТИРОВОЧНЫЕ УМЕНИЯ

1. Планирование урока и системы уроков в соответствии с целями обучения, характером материала, ступенями обучения, с учетом межпредметных связей.
2. Планирование обучения с учетом психологических закономерностей овладения предметом, предвидение возможных затруднений учащихся.
3. Определение наиболее рациональных видов деятельности учащихся по овладению материалом и предвидения их сложностей для учащихся.
4. Определение наиболее эффективных методов и приемов ведения урока.
5. Планирование внеклассной работы в единстве с целями и задачами учебно-воспитательного процесса по предмету.
6. Умение проектировать и создавать элементарные наглядные пособия в соответствии с задачами урока.
7. Умение методически целесообразно использовать средства наглядности и ТСО на уроках и во внеклассной работе.
8. Планирование творческих работ и домашних заданий.

V. КОНСТРУКТИВНЫЕ УМЕНИЯ

- 1. Выбор оптимальных приемов и способов обучения с учетом общих и частных целей обучения.**
- 2. Отбор и дозировка необходимого материала с учетом его особенностей и уровня подготовки учащихся.**
- 3. Расположение материала от легкого и простого к более трудному и сложному.**
- 4. Определение места и характера демонстрационного эксперимента на уроке.**
- 5. Расположение задач и упражнений в порядке увеличения их трудности для учащихся.**
- 6. Определение объектов и способов контроля усвоения материала и уровня сформированности умений.**
- 7. Умение предусмотреть возможные затруднения учащихся в тех или иных видах деятельности, выбрать общие, групповые и индивидуальные формы работы.**
- 8. Рациональное распределение времени на отдельных этапах урока, логические переходы от одного этапа к другому.**
- 9. Определение характера руководства работой учащихся на каждом уроке и возможных вариантов изменения хода урока.**

VI. ОРГАНИЗАТОРСКИЕ УМЕНИЯ

1. Организация классного коллектива и педагогически целенаправленное управление его деятельностью с учетом динамики развития данного коллектива учащихся на протяжении всего курса обучения.
2. Организация своей деятельности и деятельности учащихся в целях реализации намеченного плана урока с соблюдением основных принципов научной организации педагогического труда.
3. Рациональное сочетание коллективной, групповой и индивидуальной деятельности и взаимопомощь учащихся.
4. Организация факультативных занятий по предмету с учетом интересов учащихся.
5. Организация деятельности учащихся по созданию средств наглядности и ТСО.
6. Реализация, оценка и корректировка намеченных планов по внеклассной работе.
7. Использование многообразных форм включения учащихся в учебную, трудовую, общественно полезную деятельность, обучение их самоорганизации.
8. Умение организовать собственную деятельность, связанную с решением педагогических задач.
9. Использование новых, передовых приемов общения.

VII. КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ

1. Умение устанавливать педагогически целесообразные контакты (учитель—класс, учитель—ученик, ученик—класс, ученик—ученик).
2. Умение раскрывать систему перспективных линий развития коллектива и личности каждого, внушать уверенность в успехе.
3. Нахождение наиболее сильных сторон личности учащегося и внушение ему уверенности в себе.
4. Проявление требовательности и справедливости во взаимоотношениях с учащимися.
5. Воздействие на учащихся на основании признания авторитета.
6. Установление и развитие педагогически целесообразных взаимоотношений с участниками педагогического процесса.
7. Предотвращение и разрешение конфликтов.

VIII. НАПРАВЛЕННОСТЬ

1. Единство слов и дела.
2. Любовь к своей профессии.
3. Ответственность, добросовестность.
4. Увлеченность делом, трудолюбие.
5. Творчество в учебно-воспитательной работе.
6. Любовь к своему предмету.
7. Любовь к детям.

IX. ХАРАКТЕР

1. Уравновешенность.
2. Инициативность.
3. Требовательность.
4. Справедливость.
5. Чуткость.
6. Терпеливость.
7. Чувство такта.
8. Чувство юмора.
9. Общительность.
10. Жизнерадостность, оптимизм.
11. Доброжелательность.
12. Искренность.

X. СПОСОБНОСТИ

1. Ясность и критичность ума, изобретательность.
2. Развитое воображение.
3. Целенаправленная память.
4. Выразительность и убедительность речи, хорошая дикция.
5. Наблюдательность, внимание.
6. Артистические способности.

Педагогические способности

Классификация педагогических способностей (В. А. Крутецкий)

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В. А. Крутецким, который дал им соответствующие общие определения [25].

1. Дидактическая

Способность передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей. Преподносить материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль.

2. Академическая

Способность к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т. д.).

3. Перцептивная

Способность проникать во внутренний мир ученика; психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний.

4. Речевая

Способность ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики.

5. Организаторская

Во-первых, способность организовать учебный коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способность правильно организовать свою собственную работу.

6. Авторитарная

Способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета.

7. Коммуникативная

Способность к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

8. Педагогическое воображение (или прогностическая способность)

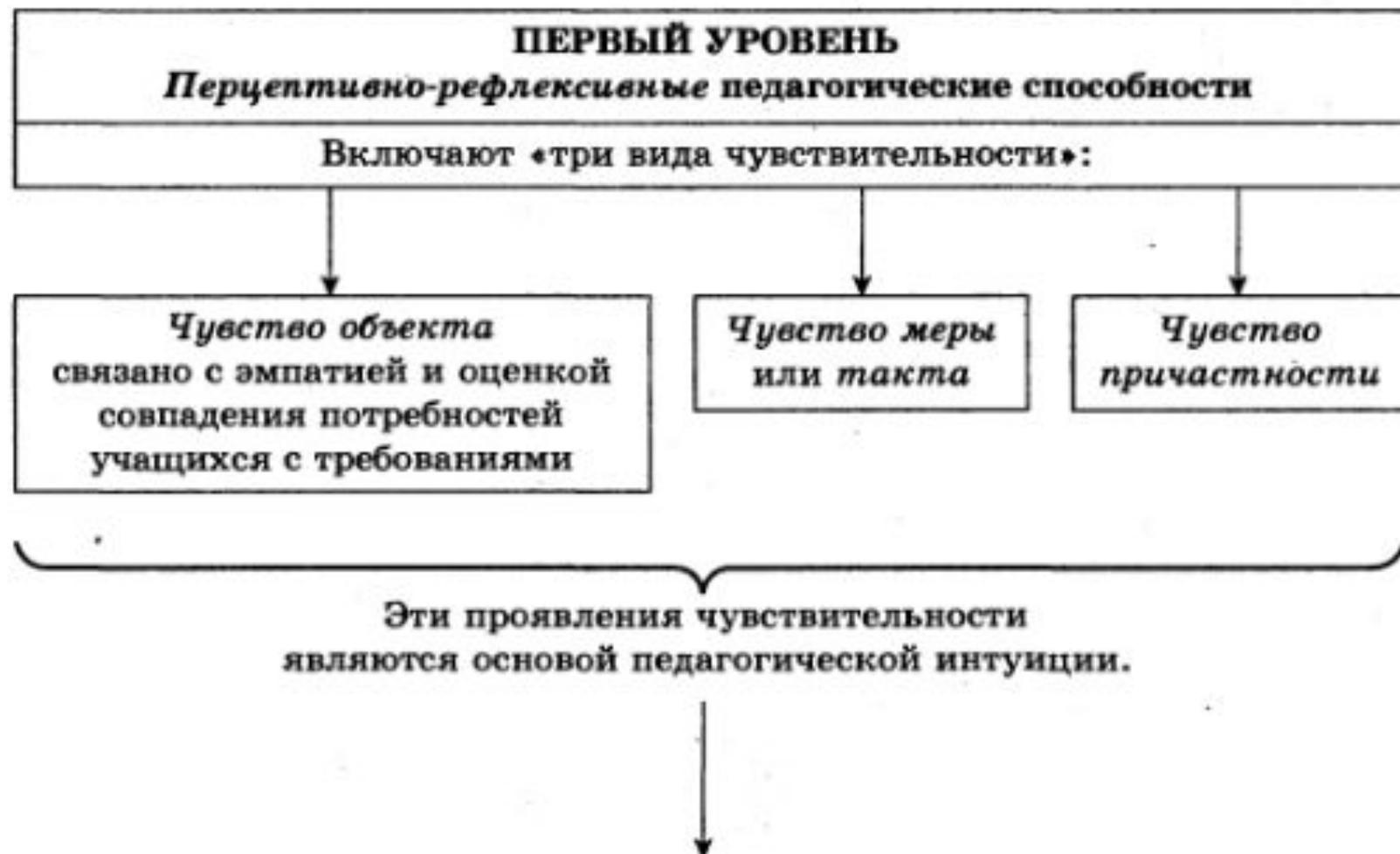
Способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащегося.

9. Способность к распределению внимания

одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя.

Классификация педагогических способностей (Н. В. Кузьмина)

В настоящее время концепция педагогических способностей, разрабатываемая Н. В. Кузьминой и ее школой, представляет собой наиболее полную систематическую трактовку.



ВТОРОЙ УРОВЕНЬ

Проективные педагогические способности

Соотносятся с чувствительностью к созданию новых, продуктивных способов обучения

Гностические способности проявляются в быстром и творческом овладении методиками обучения учащихся, в изобретении способов обучения; они обеспечивают накопление информации учителя о своих учениках, о самом себе.

Проектировочные способности проявляются в способности представить конечный результат воспитывающего обучения.

Конструктивные способности проявляются в создании творческой рабочей атмосферы совместного сотрудничества, деятельности, чувствительности к построению урока, в наибольшей степени соответствующего заданной цели развития и саморазвития обучающихся.

Коммуникативные способности проявляются в установлении контакта, педагогически целесообразных отношений; обеспечиваются:

- ♦ способностью к идентификации
- ♦ чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся
- ♦ хорошо развитой интуицией
- ♦ суггестивными свойствами
- ♦ фактором речевой культуры (содержательность, ответственность)
(по Л. Д. Столяренко)

Организаторские способности проявляются в избирательной чувствительности к способам организации учащихся в группе, в освоении учебного материала, самоорганизации обучающихся, в самоорганизации собственной деятельности педагога.

Педагогическая оценка

Педагогическая оценка — отношение педагога к фактическому результату деятельности ученика, определяемое степенью соответствия достигнутого заданным нормам.

Функции педагогической оценки

Согласно Б. Г. Ананьеву, педагогическая оценка выполняет две главные функции.

- ✓ **Ориентирующая функция** педагогической оценки выступает как индикатор определенных результатов и уровня достижений.
- ✓ **Стимулирующая функция** педагогической оценки связана с побудительным воздействием на аффективно-волевую сферу личности школьника.

Виды педагогической оценки

В процессе обучения педагогическая оценка проходит большую эволюцию, проявляясь в разнообразных формах и модификациях, различаясь по уровню обобщенности, способам предъявления и оценочного воздействия (Б. Г. Ананьев).

Педагогическая оценка

По уровню обобщенности

Парциальная оценка

Исходная форма педагогической оценки, которая имеет отношение к частному знанию, умению, навыку и отдельному акту поведения.

Фиксированная оценка

Отражает промежуточные или завершённые успехи школьника, его прилежание и дисциплину на уроке, и поэтому она носит более обобщённый и систематический характер (равняется отметке).

Интегральная оценка

Складывается на основе парциальной и фиксированной оценок. Она определяет в целом личность и поведение школьника.

По способу предъявления (презентации)

Прямая оценка

Непосредственно обращена к оцениваемому лицу.

Опосредованная оценка

Оценка одного из учеников производится либо через оценку какого-либо другого учащегося, либо через оценку его кем-либо из одноклассников.

Парциальная оценка

По способу оценочной стимуляции

Отсутствие оценки
Самый худший по своим психологическим последствиям вид оценки. Такой способ воздействия не ориентирует человека в результатах его деятельности, дезорганизует поведение и вызывает у него состояние неуверенности.

Неопределенная парциальная оценка
По своему действию близка к отсутствию оценки как разновидности оценочной стимуляции. Она дается в виде таких однословных реплик, как: «Ну», «Ладно», «Так», «Дальше» и т. п. Неопределенная оценка является переходной формой к прямым определенным оценкам.

Прямая однозначная оценка

Положительная оценка
Может выступать в трех основных формах: согласия, ободрения и одобрения.

Отрицательная оценка
Имеет такие разновидности, как замечания, отрицания и порицания.

Типичные субъективные ошибки оценивания:

1. Великодушие, проявляющееся в вынесении завышенных оценок.
2. Ореол, связанный с предвзятостью и проявляющийся в тенденции оценивать только положительно или только отрицательно тех учащихся, к которым относятся, соответственно, либо положительно, либо отрицательно.
3. Центральная тенденция, проявляющаяся в стремлении избежать крайних оценок.
4. Контраст, состоящий в оценивании знаний, качеств личности и поведения человека выше или ниже в зависимости от того, выше или ниже выражены те же характеристики у самого учителя.
5. Близость, выражающаяся в тенденции выносить сходные по времени и месту оценки.
6. Логические ошибки, проявляющиеся в вынесении сходных оценок разным психологическим свойствам и характеристикам, которые представляются логически связанными.

Признаки индивидуального стиля педагогической деятельности:

- в темпераменте (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональная откликаемость);
- в характере реакций на те или иные педагогические ситуации в выборе методов обучения; в подборе средств воспитания; в стиле педагогического общения; в реагировании на действия и поступки детей; в манере поведения;
- в предпочтении тех или иных видов поощрений и наказаний;
- в применении средств психолого-педагогического воздействия на детей.

приёмов, проявляющаяся в разных условиях её существования. Стиль деятельности определяется спецификой самой деятельности и индивидуально-психологическими особенностями её субъекта.

В.А. Кан-Калик:

- стиль увлеченности совместной творческой деятельностью с учащимися;**
- стиль дружеского расположения; автор обращает внимание на опасность перехода дружеского расположения в фамильярность, панибратство, что может отрицательно сказаться на педагогической деятельности в целом;**
- стиль общения - дистанция, отражает тенденцию авторитарности, что благоприятно сказывается на внешних показателях дисциплины, но не способствует личностному контакту учителя и учащихся;**
- стиль общения - устрашение и заигрывание. Название является краткой характеристикой сути. Оба стиля свидетельствуют о профессиональном несовершенстве**

Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС)

Учителя с ЭИС отличает преимущественная ориентация на процесс обучения. Объяснение нового материала такой учитель строит логично, интересно, однако в процессе объяснения у него часто отсутствует обратная связь с учениками. Во время опроса учитель обращается к большому числу учеников, в основном — сильных, интересующих его, опрашивает их в быстром темпе, задает неформальные вопросы, но мало дает им говорить, не дожидается, пока они сформулируют ответ самостоятельно. Для учителя с ЭИС характерно недостаточно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса: для отработки на уроке он выбирает наиболее интересный учебный материал; менее интересный, хотя и важный, оставляет для самостоятельного разбора учащимися. В деятельности такого учителя недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Учителя с ЭИС отличает высокая оперативность, использование большого арсенала разнообразных методов обучения. Он часто практикует коллективные обсуждения, стимулирует спонтанные высказывания учащихся. Для учителя с ЭИС характерна интуитивность, выражающаяся в частом неумении проанализировать особенности и результативность своей деятельности на уроке.

Эмоционально-методичный стиль (ЭМС)

Для учителя с ЭМС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью. Ориентируясь как на процесс, так и на результаты обучения, такой учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отрабатывает весь учебный материал, внимательно следит за уровнем знаний всех учащихся (как сильных, так и слабых), в его деятельности постоянно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Такого учителя отличает высокая оперативность, он часто меняет виды работ на уроке, практикует коллективные обсуждения. Используя столь же богатый арсенал методических приемов при отработке учебного материала, что и учитель с ЭИС, учитель с ЭМС в отличие от последнего стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а прочно заинтересовать особенностями самого предмета.

Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС)

Для учителя с РИС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. По сравнению с учителями эмоциональных стилей учитель с РИС проявляет меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы, реже практикует коллективные обсуждения, относительное время спонтанной речи его учащихся во время уроков меньше, чем у учителей с эмоциональным стилем. Учитель с РИС меньше говорит сам, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем (посредством подсказок, уточнений и т. п.), давая возможность отвечающим детально оформить ответ.

Рассуждающе-методичный стиль (РМС)

Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель с РМС проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся) сочетается с малым стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений. В процессе опроса учитель с РМС обращается к небольшому количеству учеников, давая каждому много времени на ответ, особое внимание уделяя слабым ученикам. Для учителя с РМС характерна в целом рефлексивность.

Характеристика стилей педагогической деятельности (руководства) (К. Левин):

Стиль	Формальная сторона	Содержательная сторона
Авторитарный стиль	Деловые краткие распоряжения. Запреты без снисхождения, с угрозой. Четкий язык, неприветливый тон. Похвала и порицания субъективны. Эмоции не принимаются в расчёт. Позиция лидера – вне группы.	Дела в группе планируются заранее (во всём их объёме). Определяются лишь – непосредственные цели, дальние неизвестны. Мнение руководителя – решающее.
Демократический стиль	Инструкция в виде предложений. Не сухая речь, а товарищеский тон. Похвала и порицания с комментариями и советами. Распоряжения и запреты с дискуссиями. Позиция лидера – внутри группы.	Мероприятия планируются не заранее, а в группе. За реализацию предложений отвечают все. Все разделы работы не только предлагаются, но и обсуждаются.
Попустительский стиль	Тон – конвенциональный. Отсутствие похвалы, порицаний. Никакого сотрудничества. Позиция лидера – незаметно в стороне, от группы.	Дела в группе идут сами собой. Лидер не дает указаний. Разделы работы складываются из отдельных интересов или исходят от нового лидера.

Процесс общения преподавателя и учащихся может складываться в двух крайних вариантах:

- ☞ *взаимопонимание*, слаженность выполнения учебной деятельности, развитие способности прогнозировать поведение друг друга;
- ☞ *разлад, отчуждение*, неспособность понять и предугадать поведение друг друга, появление конфликтов.

Можно выделить шесть основных стилей руководства преподавателем учащимися.

1. *Автократический (самовластный) стиль* предполагает осуществление преподавателем единоличного управления коллективом учащихся, не позволяя им высказывать свои взгляды и критические замечания, педагог последовательно предъявляет ученикам требования и осуществляет жесткий контроль за их исполнением.
2. *Авторитарный (властный) стиль* допускает возможность для учащихся участвовать в обсуждении вопросов учебной или коллективной жизни, но решение, в конечном счете, принимает преподаватель в соответствии со своими установками.
3. *Демократический стиль* предполагает внимание и учет преподавателем мнений учащихся. Он стремится понять, убедить их, а не приказывать, ведет диалогическое общение «на равных».
4. *Игнорирующий стиль* характеризуется тем, что преподаватель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими.
5. *Попустительский, конформный стиль* проявляется в том случае, когда преподаватель устраняется от руководства учащимися либо идет на поводу «их желаний».
6. *Непоследовательный, алогичный стиль* предполагает использование преподавателем в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния любого из названных стилей руководства.

Стили педагогического общения (В.А. Канн-Калик):

1. *Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом.*
2. *Общение на основе дружеского расположения, предполагающее увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника.*
3. *Общение-дистанция, которое постоянно прослеживается во взаимоотношениях во всех сферах: в обучении (со ссылкой на авторитет и профессионализм), в воспитании (со ссылкой на жизненный опыт и возраст).*
4. *Общение-устранение, являющееся негативной формой общения, антигуманной, вскрывающей педагогическую несостоятельность.*
5. *Общение-заигрывание, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности.*

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

Типология профессиональных позиций (М. Тален):

<i>Модель 1 «Сократ»</i>	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.
<i>Модель 2 «Руководитель групповой дискуссии»</i>	Учитель считает главным достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися. Он отводит себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.
<i>Модель 3 «Мастер»</i>	Учитель выступает как образец для подражания.
<i>Модель 4 «Генерал»</i>	Учитель избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания.
<i>Модель 5 «Менеджер»</i>	Учитель сопряжен с атмосферой эффективной деятельности класса, поощрением их инициативы и самостоятельности.
<i>Модель 6 «Тренер»</i>	Учитель играет роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное — конечный результат. Учащиеся подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое.
<i>Модель 7 «Гид»</i>	Учитель — воплощенный образ «ходячей энциклопедии». Лаконичен, точен, сдержан. Технически безупречен и именно поэтому нередко откровенно скучен.

Модели поведения преподавателей:

<i>Модель 1 «Сократ»</i>	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.
<i>Модель 2 «Руководитель групповой дискуссии»</i>	Учитель считает главным достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися. Он отводит себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.
<i>Модель 3 «Мастер»</i>	Учитель выступает как образец для подражания.
<i>Модель 4 «Генерал»</i>	Учитель избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания.
<i>Модель 5 «Менеджер»</i>	Учитель сопряжен с атмосферой эффективной деятельности класса, поощрением их инициативы и самостоятельности.
<i>Модель 6 «Тренер»</i>	Учитель играет роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное — конечный результат. Учащиеся подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое.
<i>Модель 7 «Гид»</i>	Учитель — воплощенный образ «ходячей энциклопедии». Лаконичен, точен, сдержан. Технически безупречен и именно поэтому нередко откровенно скупен.

ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА

Специальные учительские свойства (П.Ф. Каптерев)

СВОЙСТВА УЧИТЕЛЯ

Специальные

Объективные
(научная подготовка учителя)

Субъективные
(личный учительский талант)

Личностные



(нравственно-волевые качества)

Свойства личности педагога

Специальные свойства

Свойство объективного характера

Заключается:

- в степени знания учителем преподаваемого предмета
- в степени научной подготовки по данной специальности, по родственным предметам, в широком образовании
- в знакомстве с методологией предмета, общими дидактическими принципами
- в знании свойств детской природы, с которой учителю приходится иметь дело.

Свойство субъективного характера

Заключается:

- в преподавательском искусстве
- в личном педагогическом таланте и творчестве.

Личностные нравственно-волевые свойства

беспристрастность
(объективность)

внимательность

чуткость (особенно
к слабым ученикам)

добросовестность

стойкость

выдержка

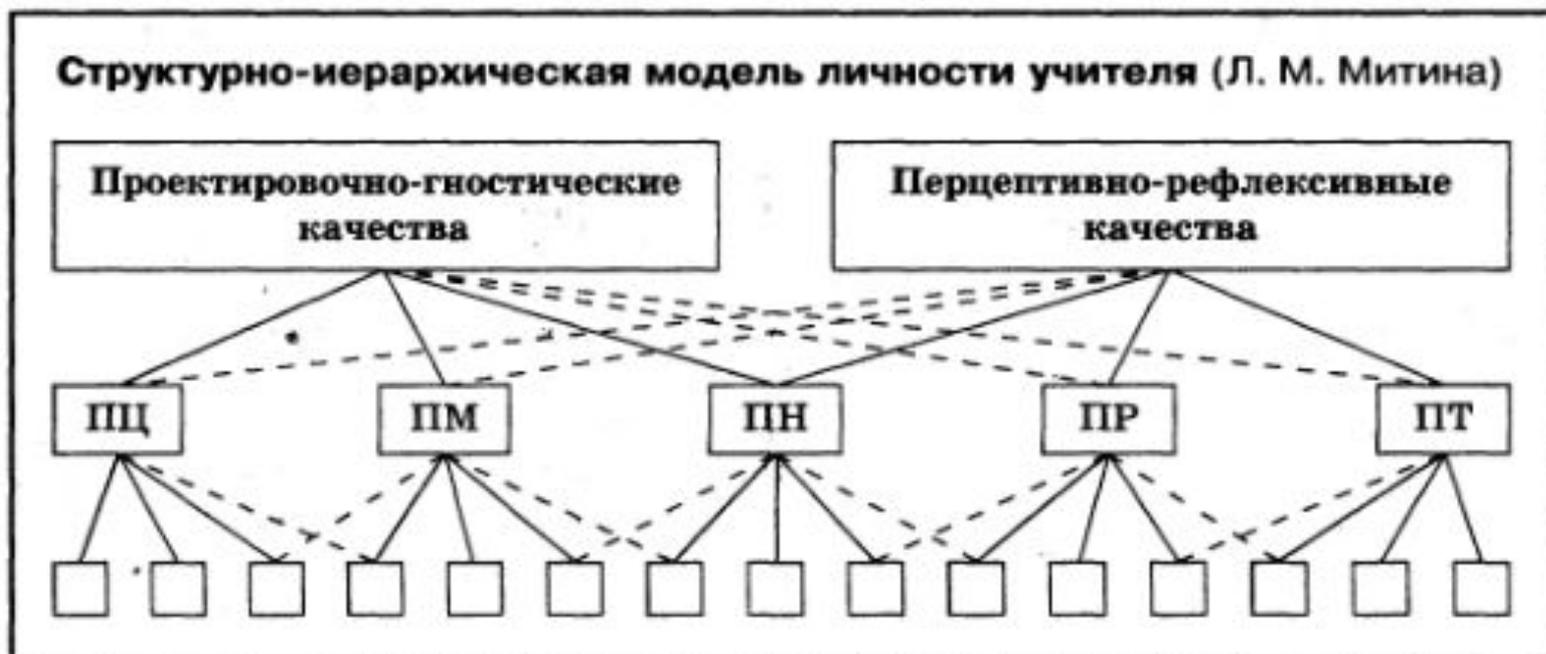
самокритичность

подлинная любовь к детям

Психологический портрет

педагога.

- ⇒ индивидуальные качества человека, т. е. его особенности как индивида — темперамент, задатки и др.;
- ⇒ его личностные качества, т. е. его особенности как личности — социальные сущности человека;
- ⇒ коммуникативные (интерактивные) качества;
- ⇒ статусно-позиционные, т. е. особенности положения, роли, отношений в коллективе;
- ⇒ деятельностные (профессионально-предметные);
- ⇒ внешнеповеденческие показатели.



- педагогическое целеполагание (ПЦ);
- педагогическое мышление (ПМ);
- педагогическая направленность (ПН);
- педагогическая рефлексия (ПР);
- педагогический такт (ПТ).

по П.В. Кузьминой,

структура субъектных факторов включает:

- 1) тип направленности,**
- 2) уровень способностей**
- 3) компетентность, (специально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая компетентность).**

3 основных компонента этой факторной структуры:

- 1) личностный,**
- 2) индивидуальный (или индивидуально-педагогический),**
- 3) профессионально-педагогический**

Структура субъектных свойств (А.К. Маркова)

Объективные характеристики

Профессиональные, психологические, педагогические знания — Профессиональные умения

Субъективные характеристики

Профессиональные, психологические позиции, установки — Личностные особенности

УЧИТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА



Необходимость педагогической саморегуляции возникает в следующих случаях:

- 1. Педагог сталкивается с трудноразрешимой, новой и необычной для него проблемой.**
- 2. Проблема не имеет однозначного решения. Его или нет на данный момент времени, или имеется несколько альтернативных вариантов, из которых трудно выбрать оптимальный.**
- 3. Педагог находится в состоянии повышенного эмоционального и физического напряжения, которое побуждает его к импульсивным действиям.**
- 4. Решение о том, как действовать, педагогу приходится принимать, не раздумывая, в условиях жесткого дефицита времени.**
- 5. Действия педагога оцениваются со стороны, он постоянно находится под пристальным вниманием коллег, детей, других людей. На карту поставлены его авторитет и престиж.**

Оптимизация педагогического общения:

Функции взаимодействия при оптимальном педагогическом общении

Существует шесть основных функций взаимодействия субъектов педагогического процесса при оптимальном педагогическом общении.

1. *Конструктивная* — педагогическое взаимодействие при обсуждении и разъяснении содержания знаний и практической значимости по предмету.
2. *Организационная* — совместная учебная деятельность, взаимная личностная информированность и общая ответственность за успехи учебно-воспитательной деятельности.
3. *Коммуникативно-стимулирующая* — сочетание различных форм учебно-познавательной деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной), организация взаимопомощи с целью педагогического сотрудничества; осведомление учащихся о том, что они должны узнать, понять на занятии, чему научиться.
4. *Информационно-обучающая* — показ связи учебного предмета с производством для правильного миропонимания и ориентации в событиях общественной жизни; подвижности уровня информационной емкости учебных занятий и ее полноты в сочетании с эмоциональным изложением учебного материала, опорой на наглядно-чувственную сферу.
5. *Эмоционально-корректирующая* — реализация в процессе обучения принципов «открытых перспектив» и «победного обучения» в ходе смены учебной деятельности, доверительного общения.
6. *Контрольно-оценочная* — организация взаимоконтроля обучающего и обучаемого, совместное подведение итогов и оценка самоконтролем и самооценкой.

Коммуникативные приемы

Приемы профилактики и снятия блокирующих коммуникативных аффектов (коммуникативной заторможенности, неловкости, подавленности, скованности, неуверенности в общении)

- создание на занятии атмосферы защищенности;
- одобрение, поддержка посредством придания ценности самой попытке ответа, факту участия в диалоге;
- одобрение практики обращения к преподавателю или товарищу;
- поощрение устных ответов по собственной инициативе;
- создание щадящих условий при ответе учащегося с ярко выраженной коммуникативной заторможенностью;
- недопущение действий со стороны отдельных учащихся, подавляющих творческую активность товарищей на занятии.

Приемы оказания коммуникативной поддержки

- своевременная помощь в подборе адекватной лексики, в правильном построении высказываний;
- разъяснение смысла коммуникативных норм в конкретной ситуации общения;
- обучение (прямое и косвенное) коммуникативным приемам, технике выступления и общения;
- подчеркнуто позитивная критика (если такая необходима) поведения учащегося в диалоге с преподавателем;
- демонстрация вербальными и невербальными средствами заинтересованного внимания к учащимся, поддержка их стремления к участию в диалоге с преподавателем;
- предоставление возможности сориентироваться в ситуации.

Приемы инициирования встречной учебно-познавательной активности

- прямое побуждение к активному взаимодействию с преподавателем на занятии;
- мотивирование перед группой поощрений за проявленную инициативу;
- критика собственных ошибок в качестве демонстрации эталона отношения к ним;
- «игровая провокация».

Коммуникативные приемы оптимизации педагогического общения

Коммуникативные барьеры в педагогическом общении

Типы коммуникативных барьеров

ПЕРВЫЙ ТИП

Возникновение барьера связано с *расхождением смысла в содержании требования*, т. е. взрослый и ребенок вкладывают различный смысл в одно и то же требование. Ребенок не понимает требований потому, что иначе смотрит на определенные факты.



ВТОРОЙ ТИП

Расхождение смысла относится к особенности предъявления требований независимо от их содержания. Ребенок не принимает требования, потому что оно приобретает для него особый смысл (смысл придирки, насмешки и т. д.). Этот смысловой барьер может возникнуть разными путями:

- требование, приемлемое для ребенка по существу, может не приниматься из-за формы предъявления, например иронической, грубой, унижительной. Отрицательные эмоции по отношению к форме требований переносятся и на их содержание;
- требование, даже самое благожелательное по форме, предъявляется слишком часто, по каждому пустяку;
- требование непосильно или у ребенка нет необходимых условий для его выполнения.



Типы коммуникативных барьеров (окончание)



ТРЕТИЙ ТИП

Барьер по отношению к конкретному человеку, обусловленный личностными особенностями. На основании одного или нескольких взаимодействий у ребенка складывается определенное представление об отношении к нему воспитателя, и он в свою очередь начинает конкретным образом реагировать на это отношение. Ребенок не принимает и не выполняет требований данного человека, но охотно выполняет требования, предъявляемые другими людьми. Причинами могут быть:

- постоянное отрицательное оценивание ребенка и его деятельности;
- запелляционное настаивание на требованиях (неправильное преодоление барьера первого типа);
- предъявление требований, неправильных по форме.

Возникновение смыслового барьера определяется не только объективной справедливостью или несправедливостью действий учителя, но и внутренними психологическими особенностями учащегося, связанными с его самооценкой и отношением к себе.

Педагогический конфликт

- К педагогическим конфликтам относят межличностные конфликты между воспитателем и воспитанником (учителем и учеником, родителем и ребёнком), а также межгрупповые конфликты, если они возникают между учителем и классом.
- **Педагогическая ситуация** – это факт, жизненная история, с которой воспитатель столкнулся в повседневной работе и которая породила *педагогические задачи*, требующие решения. Одни педагогические ситуации (штатные) встречаются часто, они позволяют в процессе анализа действий учащихся быстро сформулировать педагогические задачи, решить их и ликвидировать эти ситуации. Другие (нештатные) – редко встречающиеся, сложные, неповторимые, требуют длительного времени для своего разрешения, а иногда бывают неразрешимы.

С. Ю. Темина приводит следующие объективные и субъективные причины возникновения педагогических конфликтов.

1. Объективные причины педагогических конфликтов:

- Недостаточная степень удовлетворения базисных потребностей ребёнка.
- Противопоставление функционально-ролевых позиций учителя и ученика (задача первого — учить, задача второго — учиться; учитель априорно считается превосходящим ученика умом, знаниями, опытом и наделяется властью над ним).
- Существенное ограничение степеней свободы (требования жёсткой дисциплины, подчинения, отсутствие возможности выбора учителя, предмета, класса, обязательное посещение уроков и т. д.).
- Различия в представлениях, ценностях, жизненном опыте, принадлежности к разным поколениям (проблема «отцов и детей»).
- Зависимость ученика от учителя.
- Необходимость оценивания учащихся учителем.
- Игнорирование личных проблем учащихся в формализованных образовательных системах.
- Множественность ролей, которые вынужден играть школьник в силу предъявляемых к нему разных, порой противоположных требований в учебном учреждении, родителями, товарищами, какими-либо другими значимыми людьми.
- Различие между учебным материалом и явлениями, объектами реальной жизни.
- Социальная нестабильность и др.

2. К субъективным причинам относятся:

- Психологическая несовместимость учителя и ученика.
- Наличие у учителя или ученика определённых черт характера, определяющих так называемую «конфликтную личность» (агрессивность, раздражительность, нетактичность, ехидность, самоуверенность, грубость, жёсткость, придирчивость, скептицизм и т. д.).
- Отсутствие коммуникативной культуры у учителя или ученика.
- Необходимость изучения данного предмета всеми учащимися и отсутствие интереса к нему у конкретного ученика.
- Несоответствие интеллектуальных, физических возможностей данного ученика и предъявляемых к нему требований.
- Недостаточная компетентность учителя (отсутствие опыта, глубоких знаний по предмету, готовности к разрешению конфликтов, низкий уровень развития определённых профессиональных способностей).
- Наличие у учителя или ученика серьёзных личных проблем, сильного нервного напряжения, стресса.
- Чрезмерная загруженность учителя или ученика.
- Вынужденная бездеятельность ученика.
- Отсутствие самостоятельности, творческого начала в учебном процессе.
- Несоответствие самооценки ученика и оценки, данной ему учителем, и др.

В основе каждой педагогической ситуации лежит конфликт:

- **недовольство (отрицательное отношение к кому-нибудь или чему-нибудь);**
- **разногласие (отсутствие согласия из-за несходства во мнениях, взглядах);**
- **противодействие (действие, препятствующее другому действию);**
- **противостояние (сопротивление действию кого-нибудь, чего-нибудь);**
- **разрыв (нарушение связи, согласованности между чем-нибудь, кем-нибудь).**

Поведение педагога в конфликте

Основные рекомендации учителям по управлению конфликтами

- ☞ контролируя свои эмоции, быть объективным, дать возможность учащимся обосновать свои претензии, «выпустить пар»;
- ☞ не приписывать ученику свое понимание его позиции, перейти на «я-выскашивания» (не «ты меня обманываешь», а «я чувствую себя обманутым»);
- ☞ не оскорблять ученика (есть слова, которые наносят такой ущерб отношениям, что все последующие «компенсирующие» действия не могут их исправить);
- ☞ стараться не выгонять ученика из класса;
- ☞ по возможности не обращаться к администрации;
- ☞ не отвечать на агрессию агрессией (это принизит и ваше достоинство);
- ☞ не затрагивать его личности, особенностей его семьи, давать оценку только его конкретным действиям;
- ☞ дать себе и ребенку право на ошибку! не забывая, что «не ошибается только тот, кто ничего не делает»;
- ☞ независимо от результатов разрешения противоречия постараться не разрушить отношений с ребенком (высказать сожаление по поводу конфликта, выразить свое расположение к ученику);
- ☞ не бояться конфликтов с учащимися, а брать на себя инициативу их конструктивного разрешения.

(А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов)

перцепция

Перцепция социальная (от лат. perceptio — восприятие и socialis — общественный) — восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов (других людей, самих себя, групп, социальных общностей и т.п.).

Способы (механизмы) межличностного восприятия в педагогическом общении

Идентификация — неосознанное отождествление себя с другим либо сознательная мысленная постановка себя на место другого.

Рефлексия — логическая форма познания личностных особенностей себя и других людей. Она предполагает попытку логически проанализировать некие признаки и сделать определенный вывод о другом человеке и его поступках (обобщение), а затем, опираясь на это обобщение, делать частные выводы о конкретных случаях взаимодействия.

Эмпатия — постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания. Это способность эмоционально воспринять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми его мыслями и чувствами. Способность к эмоциональному отражению у разных людей неодинакова. Выделяют три уровня развития:

- ◆ первый уровень — *низкий*: общаясь с учеником, педагог проявляет своеобразную слепоту к его состоянию, переживаниям, намерениям;
- ◆ второй уровень — *средний*: по ходу общения у учителя возникают отрывочные представления о переживаниях другого человека;
- ◆ третий уровень — *высокий*: умение сразу войти в состояние ученика не только в отдельных ситуациях, но и на протяжении всего процесса взаимодействия.

Проецирование — неосознанная склонность приписывать другим свои собственные мотивы, переживания, качества.

Децентрация — способность педагога отойти от собственной эгоцентрической позиции, способность к восприятию точки зрения другого человека.

Стереотипизация — упрощение представлений о других группах людей, о которых мы располагаем скудной информацией.

Факторы, мешающие правильно воспринимать и оценивать людей:

- **предубеждения** — эмоциональная оценка людей как хороших или плохих, не зная мотивов их поступков;
- **установка** — неосознанная готовность человека определенным привычным образом воспринимать и оценивать людей и реагировать определенным, заранее сформированным образом без полного анализа конкретной ситуации;
- **эффект «ореола»** — первоначальное отношение к какой-то одной частной стороне личности распространяется на весь образ человека, а затем общее впечатление о человеке переносится на оценку его отдельных качеств;
- **эффект «проецирования»** — по аналогии с собой другому человеку приписываются собственные качества и эмоциональные состояния;
- **эффект «первичности»** — первая услышанная или увиденная информация о человеке или событии является очень существенной и малозабываемой, способной влиять на последующее отношение к этому человеку;
- **эффект «последующей информации»** — однажды полученная негативная, последующая информация о человеке может перечеркнуть все прежние мнения о нем.