

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

Факультет начального образования
кафедра педагогики и психологии начального образования
(рег. № УМ 27-1-09-2019)

СОГЛАСОВАНО
заведующий кафедрой
педагогики и психологии
начального образования


В.Г. Игнатович
«15» 11 20 19 г.

СОГЛАСОВАНО
декан факультета
начального образования


Н.В. Жданович
«18» 11 20 19 г.

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО УЧЕБНОЙ
ДИСЦИПЛИНЕ

«ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ»

для специальности
1-01 02 01 Начальное образование

Составитель: Елена Николаевна Герасимович, старший преподаватель

Рассмотрено и утверждено
на заседании Совета БГПУ «21» 11 2019 г. протокол № 3

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА.....	4
СОДЕРЖАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ»	6
1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ.....	6
ЛЕКЦИЯ 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФЕССИЯ, ЕЕ ОСОБЕННОСТИ И МИССИЯ.....	6
ЛЕКЦИЯ № 2. РЕБЕНОК КАК САМОЦЕННОСТЬ И ЕГО ПОЗИЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ. ПРАВА РЕБЕНКА	18
ЛЕКЦИЯ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ФУНКЦИИ	32
ЛЕКЦИЯ 4. УЧИТЕЛЬ КАК ЛИЧНОСТЬ И СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	42
ЛЕКЦИЯ 5. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛИЗМ УЧИТЕЛЯ	53
ЛЕКЦИЯ 6. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЛИЧНОСТНО-ПРЕОБРАЗУЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	79
ЛЕКЦИЯ 7. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОВОСПИТАНИЕ И САМООБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЯ	86
УПРАВЛЯЕМАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА	96
ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН.....	96
2. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ.....	97
ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 1. ПСИХОДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	97
ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 2. АКТИВНОЕ СЛУШАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ. ПСИХОТЕХНИКИ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ УЧАЩИХСЯ	106
ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 3. КОММУНИКАТИВНЫЕ ЗАДАЧИ В ОБЩЕНИИ. ПСИХОТЕХНИКИ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАЧ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ	114
ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 4. ВЕРБАЛЬНЫЕ И НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА. ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ЭФФЕКТИВНЫЕ И БЕЗОПАСНЫЕ ТЕХНИКИ ВИРТУАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГА.	122
ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 5. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ РОЛЕВЫХ ПОЗИЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ	130
ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 6. ЭМОЦИИ И САМОРЕГУЛЯЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА.....	139

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 7. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ В ПРОЦЕССЕ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА: ТЕХНИКИ, ПРИЕМЫ, УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ.....	153
ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 8. КОНФЛИКТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ.....	160
ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 9. ПРОФАЙЛИНГ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА: ПОСТРОЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОЦЕССА С УЧЕТОМ ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ СУБЪЕКТОВ ОБЩЕНИЯ..	169
3. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ.....	175
ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ РЕФЕРАТОВ.....	175
ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ».....	176
4. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ.....	178
УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА.....	178
ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА.....	180
СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА.....	185
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ» (дневная форма получения образования).....	190
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ» (заочная форма получения образования (5 лет)).....	193
ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ.....	195
Основная литература	195
Дополнительная литература.....	195
Методические рекомендации по организации и выполнению самостоятельной работы обучающихся по учебной дисциплине.....	197
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	206

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Профессиональное становление учителя – сложный и динамичный процесс формирования личности и ее готовности к педагогическому труду. Педагогическая профессия требует культурологического, человековедческого и профессионального образования, а также специальной подготовки. Учительской профессии присущи сложные сочетания прямых и косвенных результатов труда, непосредственных и отдаленных во времени. Преобладание в педагогической профессии творческой составляющей, решения познавательных и педагогических задач в меняющихся обстоятельствах актуализируют в качестве субъектного идеала педагогического образования интегрированный образ педагога-инноватора, сочетающего позиции дидакта, воспитателя, лидера, лектора, исследователя, аксиолога, методолога, проектировщика, конструктора, управленца, экспериментатора, писателя, фасилитатора, консультанта и др.

Модернизация системы образования предъявляет повышенные требования к профессиональной подготовке учителя начальных классов – высококомпетентной целостной личности, готовой к гуманным взаимоотношениям, сотрудничеству, взаимопониманию, созданию условий для всестороннего развития личности воспитанников и осуществлению своего человеческого и социального предназначения. В современных социокультурных условиях проблема подготовки учителя, формирования его профессиональной компетентности, общей и педагогической культуры, повышения его социального и государственного статуса приобретает особую актуальность.

Цели и задачи ЭУМК по учебной дисциплине «Введение в педагогическую профессию»

Цель ЭУМК – создание условий, обеспечивающих осознание будущими учителями начальных классов значимости сделанного ими профессионального выбора, формирование целостного представления о педагогической деятельности, развитие интереса к педагогической профессии.

Задачи ЭУМК:

- формирование у будущих учителей начальных классов понимания миссии и задач современного педагога, его обязанностей и ожиданий со стороны общества;
- включение будущих учителей начальных классов в процесс осознанного формирования ценностных ориентаций в области

профессиональной деятельности;

- развитие у первокурсников потребностей в профессиональном самоопределении и личностно-профессиональном саморазвитии;
- формирование у студентов коммуникативных умений и навыков, необходимых для профессионального общения.

Содержание ЭУМК по учебной дисциплине «Введение в педагогическую профессию»

1. Теоретический раздел ЭУМК

Теоретический раздел содержит материалы для теоретического изучения учебной дисциплины «Введение в педагогическую профессию» в объеме, установленном типовым учебным планом по специальности 1 – 01 02 01 «Начальное образование».

2. Практический раздел ЭУМК

Практический раздел содержит материалы для проведения практических учебных занятий в соответствии с типовым учебным планом по специальности 1 – 01 02 01 «Начальное образование».

3. Раздел контроля знаний ЭУМК

Раздел контроля знаний содержит материалы для итоговой аттестации (вопросы), позволяющие определить соответствие результатов учебной деятельности обучающихся требованиям образовательных стандартов высшего образования и учебно-программной документации образовательных программ высшего образования.

4. Вспомогательный раздел ЭУМК

Вспомогательный раздел содержит учебную программу учреждения высшего образования по учебной дисциплине «Введение в педагогическую профессию».

СОДЕРЖАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ»

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

ЛЕКЦИЯ 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФЕССИЯ, ЕЕ ОСОБЕННОСТИ И МИССИЯ

Вопросы:

1. Возникновение и становление педагогической профессии.
2. Сущность и содержание педагогической профессии.
3. Гуманистическая функция педагогической профессии.

1. Возникновение и становление педагогической профессии

Профессия – это основной род занятий, трудовой деятельности человека. Педагогическая профессия – одна из самых древних на земле, ее в полной мере можно назвать самой вечной и непреходящей сферой человеческой деятельности. Способность к научению, присвоению и использованию чужого опыта – специфически человеческая способность. Возникновение педагогической профессии и связано с появлением потребности развивающейся человеческой общности в трансляции социального опыта от старшего поколения к младшему. Причем первоначально, у древних народов, не существовало собственно педагогической деятельности и профессии. Функцию социализации – приобщения детей к социальному опыту выполнял на самой ранней стадии культурного развития человечества единственный институт социального воспитания – семья. Она заботилась о том, чтобы ребенок овладел различными умениями и навыками, обеспечивающими его жизнедеятельность: научился охотиться, ловить рыбу, изготавливать и употреблять оружие и орудия труда, обеспечивать себя жильем, пищей и одеждой. Как правило, этим занимался старейшина племени. Коренное разделение труда между мужчиной и женщиной постепенно вынуждает предоставить мужчинам обучение военному делу и охоте, а женщинам – обучение приготовлению пищи и одежды, построению жилья. Однако данную деятельность нельзя назвать собственно педагогической, поскольку воспитание и научение осуществлялись в ходе другой деятельности, в основном, стихийно, посредством подражания младших старшим. Вот как описывает данный процесс, сохранившийся в существующем и поныне в Австралии первобытном племени, В. Кабо: «Уже в раннем возрасте мальчики

и девочки из племени бандибу начинают помогать родителям и учатся всему, что умеют делать взрослые. Нередко можно увидеть девяти-десятилетнего мальчика, вооруженного маленькой метательной палицей, терпеливо поджидающего, когда стая птиц опустится рядом с ним, чтобы метнуть в нее свою палицу и поразить какую-нибудь из птиц. Ведь он уже мужчина, будущий охотник, он должен учиться выдержке, терпению, наблюдательности, ловкости – всем тем качествам, которыми должен обладать настоящий охотник» (1, с.7).

Помимо практической подготовки к жизни уже на ранних стадиях развития человеческого общества возникает и другая сфера жизни – духовная, связанная с объяснением и истолкованием мира, окружающего человека, и заботой о приспособлении его к миру духов, управляющих, по мнению первобытного человека, природой и его собственной жизнью. Хранителем знания, как следует поступать и действовать, чтобы не навлечь на себя гнева духов, был особый класс людей: шаманы, знахари и другие жрецы, и кудесники. В их руках постепенно оказывается не только руководство образом действия и поведения племени, но и обучение детей, направленное на приобщение их к духовной жизни племени. Таким образом, с образованием особого класса священнослужителей появляется впервые группа людей, облеченных воспитательной миссией. При этом деятельность этой специфической касты педагогов была направлена, с одной стороны, на обучение основной массы религиозным церемониям и обрядам (как делать, что делать), а, с другой, на подготовку будущих священнослужителей, в программу обучения которых входили также и ответы на вопрос «почему следует делать так, а не иначе». Первые школы, собственно, и представляют собой кастовые школы, цель которых – обучение немногих избранных, их умственное развитие и образование.

Дальнейшее цивилизационное развитие человечества: переход патриархальной семьи к оседлому существованию, появление экономических отношений и политической организации общества, развитие земледелия, ремесел, письменности, науки и религии, приводят к возникновению института образования, системы воспитания, поддерживающих данные общественные структуры. В наиболее развитых древних цивилизациях – Китай, Греция, Рим – появляется элементарное образование для свободных граждан и высшее образование для избранных. В Древнем Китае школ еще не существует, но родители, обычно несколько семей, нанимают учителя, который обучает их в семейных библиотеках, в храме или у себя дома. Таким образом, *возникает собственно педагогическая деятельность, а также класс людей, который ею занимается профессионально.* Наибольшего расцвета достигла система образования в Древней Греции, о чем

свидетельствует факт заимствования другими народами многого из данной системы, в том числе большинства современных названий учебных предметов (музыка, гимнастика, литература, грамматика, математика и т.д.) и учреждений образования (гимназия, лицей, академия). Само слово «педагог» – (от греч. *paidogogos* - детоводитель) обозначало руководителя мальчика, который не занимался его обучением, а выполнял функцию нравственного надзора за ним дома и вне дома, всюду сопровождал его и отводил к учителям. В Древней Греции образование впервые из частного дела превращается в общественное, создается система различных школ: элементарных, гимнастических (палестры), музыкальных, в которых обучение осуществляли различные учителя: *грамматист* (элементарный учитель), *педотриб* (учитель гимнастики), *кефарист* (учитель музыки) и другие. Достигшие юношеского возраста молодые люди из состоятельных и знатных семей продолжали свое образование в гимназиях, в школах риторов и философов. Как отмечает П. Монро, их всех древних народов у одних греков воспитатели вышли не из класса священнослужителей, а скорее из класса писателей и поэтов. Позже учителями юношества сделались софисты и философы, мудрецы и любители мудрости (2). Выдающимися педагогами Древней Греции были философы, основавшие свои философские школы: Пифагор, Сократ, Платон - создатель Академии, Аристотель - учитель Александра Македонского и основатель Ликейя.

В Древнем Риме учителями назначались наиболее образованные государственные чиновники. В средние века педагогами, в основном, были священники. Появление университетов, а затем широкой сети учительских семинарий приводит к тому, что педагогическая профессия постепенно становится массовой. С развитием и дифференциацией наук и производства, введением всеобщего обучения и образования расширяется спектр педагогических профессий, появляются новые *педагогические специальности* – виды занятий в данной профессии.

2. Сущность и содержание педагогической профессии

Существует несколько оснований дифференциации педагогических специальностей, объединенных в профессиональную группу "Образование":

дифференциация в зависимости от возрастного периода развития личности, с которой работает педагог, обуславливающая специфику его взаимодействия с ней (воспитатель дошкольного учреждения, учитель начальной школы, учитель основной школы, учитель старших классов, преподаватель вуза, педагог - андрагог, работающий со взрослыми людьми в системе повышения их квалификации и переподготовки и т.д.);

дифференциация на основе предметных областей знаний, которые выступают в качестве средства взаимодействия (например, учитель истории, учитель музыки, учитель физики, учитель математики и др.);

дифференциация на основе особенностей психофизиологического и социального развития личности, с которой взаимодействует педагог (например, педагог-дефектолог: логопед – педагог, оказывающий помощь детям с нарушениями речи; сурдопедагог – педагог, занимающийся образованием детей с нарушениями слуха; тифлопедагог – учитель, обучающий слабовидящих детей, и т.д.);

можно также выделить группы специалистов, работающих в разных типах образовательных учреждений (педагог системы общего образования, педагог системы профессионального образования, педагог дополнительного образования и т.д.).

К числу специалистов-педагогов, профессионально занимающихся педагогической деятельностью, сегодня также можно отнести: педагога-психолога, социального педагога, гувернера, воспитателя детского дома, организатора досуга детей, воспитателя группы продленного дня, вожатого и т.д. Постоянное расширение спектра педагогических специальностей связано, с одной стороны, с дифференциацией науки и производства, а, с другой, с повышением роли воспитания и образования во всех областях жизнедеятельности современного человека (например, появление специальностей «учитель безопасности жизнедеятельности», «учитель мировой и художественной культуры», «учитель информатики», «учитель технологии и предпринимательства» и т.д.).

Характерной особенностью современного этапа развития педагогического образования является не только дифференциация специальностей, но и их интеграция: стремление преодолеть узкую специализацию учителя и предоставить ему возможность приобрести одновременно несколько специальностей, например: учителя физики и иностранного языка, учителя химии, биологии и педагога-психолога; учителя русского языка, литературы и мировой художественной культуры; учителя истории и граждановедения; учителя экономики и права и т.д. Это не только вызвано потребностями общества (изменениями в содержании образования и появлением новых предметов), но и обеспечивает полную занятость (нагрузку) учителя, предоставляет ему возможность реализовать свой творческий потенциал или самоопределиваться в одной из специальностей.

Понятия «учитель» и «педагог», обозначающие лиц, занимающихся педагогической деятельностью, часто употребляют как синонимы, хотя спектр значений, которые вкладываются во второе из них, значительно шире. Учителем обычно называют педагога общеобразовательной школы,

преподающего один или несколько учебных предметов. Педагог – общий термин, употребляемый для обозначения лиц, занимающихся различными видами образовательной деятельности. По социальному статусу педагогов подразделяют на два вида: а) профессионалы, т.е. лица, работающие за плату и обычно имеющие специальную подготовку; б) лица, реально выполняющие обучающие и воспитательные функции, будучи специалистами в иных областях. К числу неформальных педагогов могут быть отнесены родители, разного рода наставники, лидеры малых групп, научных школ и т.д., чьи знания и опыт становятся достоянием других» (3, с.122).

Можно ли называть педагогической деятельность человека, который обучает и воспитывает других, не занимаясь ею профессионально? Очевидно, да, поскольку потребность быть учителем, воспитателем может возникнуть у любого взрослого человека на определенной стадии его личностного и профессионального развития. Перефразируя известное библейское изречение, можно утверждать: «Есть время собирать зерна мудрости и есть время разбрасывать. Есть время копить и есть время отдавать. Есть время ученичества и есть время учительства». Недаром смысл, который мы вкладываем в понятие «учитель» значительно шире, чем наименование человека, занимающегося педагогической деятельностью профессионально. Учителем для каждого из нас может стать любой человек, взаимодействие с которым оставило глубокий след в нашей душе, жизни, научило нас чему-либо, побудило к изменению и личностному росту. Однако, педагогическая деятельность не всегда есть там, где возникает взаимодействие между двумя людьми, ведущее к изменению и развитию одного из них, так как зачастую такое взаимодействие происходит стихийно в ходе общения и другой деятельности, и осознается лишь тем, на кого оно повлияло, да и то с течением времени. Недаром существуют мудрые слова: «Учитель приходит к тому, кто готов к ученичеству»

Педагогическая деятельность основывается на целенаправленном, специально организованном педагогическом взаимодействии, целью которого является создание условий для развития обучающегося и воспитываемого. Если родители, мастер на производстве и любой другой специалист ставят перед собой данные цели и организуют процесс педагогического взаимодействия, то их деятельность вполне можно назвать педагогической.

Для обозначения вида профессиональной деятельности, основным содержанием которой является воспитание, обучение, образование и развитие учащихся и воспитанников, существует более точное название – *профессионально-педагогическая деятельность.* Под понятием

«педагогическая деятельность» мы будем иметь в виду в дальнейшем именно данный вид деятельности.

Для того, чтобы понять природу и специфику педагогической деятельности, выделить ее особенности, попробуем сравнить ее с любой другой, например, производственной.

Деятельность - специфически человеческая форма активности, направленная на преобразование человеком окружающего мира и самого себя. В зависимости от направленности деятельности на производство материальных или духовных ценностей выделяют два ее вида: материальную и духовную. Различия данных видов деятельности проявляются и в их структуре. Если деятельность рассматривать не как процесс, а как некую субстанцию, можно выделить в любой их них общие структурные компоненты: субъект, объект (предмет), средства, продукт (результат).

Отличие педагогической деятельности от любой производственной заключается в ее духовном характере, что определяет своеобразие всех ее компонентов (табл.1).

Таблица 1.

Структура производственной и педагогической деятельности

Компоненты	Производственная	Педагогическая
Субъект	Инженер, техник, рабочий	Педагог, учащийся
Объект (предмет)	Предметы труда: материалы, технологии	Формирование и развитие личности учащегося
Средства	Оборудование, механизмы	Методы и средства обучения и воспитания, сама личность педагога
Продукт	Материальные ценности	Духовные ценности: образованность, воспитанность личности

В центре любой деятельности «субъект» тот, кто совершает эту деятельность, и «объект» - то, на что эта деятельность направлена, а также «продукт» - как трансформированный, измененный объект (предмет) деятельности. Специфика педагогической деятельности связана прежде всего с особенностями «объекта» и «продукта» данной деятельности. В отличие от любой другой деятельности «объект» педагогической весьма условно может быть назван таковым, так как это процесс формирования и развития личности, практически неподдающейся «обработке», изменениям без опоры на ее индивидуальность, ее особенности, без включения механизмов саморазвития, самоизменения, самообразования. «Личность и возникает

тогда, когда индивид начинает самостоятельно, как субъект, осуществлять внешнюю деятельность по нормам и эталонам, заданным ему извне - той культурой, в лоне которой он просыпается к человеческой жизни, к человеческой деятельности. Пока же человеческая деятельность обращена на него, а он остается ее объектом, индивидуальность, которой он уже, разумеется, обладает, не есть еще человеческая индивидуальность», – утверждает Э.В. Ильенков (4, с.398). Таким образом, педагог имеет дело с высшей ценностью - личностью ученика, который является субъектом своей собственной деятельности по саморазвитию, самосовершенствованию, самообучению: без обращения к ее внутренним силам, потенциам, потребностям педагогический процесс не может быть эффективным.

Данное требование, предъявляемое к любой педагогической деятельности, особенно актуально для учителя, имеющего дело с особыми возрастными группами детей – подростками и старшими школьниками, обладающими специфическими психофизиологическими особенностями и находящимися в сложной социальной ситуации развития. Переход в основную, а затем старшую школу сопряжен для них с перестройкой социальных отношений, вызванных необходимостью вступать в контакт с разными педагогами, подчас предъявляющими противоречивые требования, адаптироваться к новым условиям, связанным с увеличивающимися нагрузками, повышением доли самостоятельной работы в процессе обучения.

Вместе с тем вхождение подростка в новую для него позицию значительно затрудняется в связи со слабой готовностью к самостоятельной деятельности. Возникает противоречие между новыми задачами и имеющимися возможностями, между новой системой отношений и привычными стереотипами построения данных отношений в начальной школе. Необходимо также помнить, что ведущим видом деятельности подростка является не учение, а интимно-личностное общение, вот почему многое зависит от тех отношений, которые устанавливаются у него со своими сверстниками, с учителем. Бурные изменения, происходящие в развитии личности в этот трудный, переходный возраст, создает множество проблем, позитивное решение которых во многом зависит от той атмосферы и среды, которая создается в школьном классе, от индивидуальной помощи и поддержки учителя. Педагогу, работающему с подростками и старшими школьниками, надо *быть готовым к постоянной смене отношений и ролевой позиции*, потому что он имеет дело с человеком, находящимся в ситуации интенсивного социального взросления и индивидуально-личностного развития и становления.

Особое значение приобретает с этой точки зрения педагогическая позиция, установки педагога, в основе которых должно лежать отношение к

личности ученика как к самооценности, к активному деятелю, ориентация на построение «субъект-субъектных» отношений: *отношений сотрудничества и совместной творческой деятельности* в процессе обучения. В таких условиях «объектом», на который направлена совместная деятельность учителя и ученика становится не столько сама личность обучающегося, сколько процесс ее развития и совершенствования: усвоения необходимых для этого знаний и способов деятельности, а также развития задатков и способностей, духовно-нравственного становления. Таким образом, *сущность педагогической деятельности заключается в объектно-субъектном преобразовании личности*. С этой точки зрения справедливо утверждение В.А. Сластенина и А.И. Мищенко о том, что истинным объектом педагогической деятельности является не сам ученик, вырванный из педагогического процесса, а именно «педагогический процесс, представляющий собой систему взаимосвязанных учебно-воспитательных задач, в решении которых воспитанник принимает непосредственное участие и функционирует как один из главных компонентов» (5, с.82).

Перевод ученика в субъектную позицию становится возможным в педагогическом процессе, если учитель выступает в нем прежде всего как организатор, менеджер. Своеобразие педагогической деятельности, по мнению Ю.Н. Кулюткина, заключается в том, что она является преимущественно *управленческой деятельностью*, «метадеятельностью», как бы подстраивающейся над деятельностью учащихся (6, с.15). Если профессионалам в другой сфере деятельности достаточно квалифицированно выполнять свою собственную деятельность, то педагог призван прежде всего не сообщать знания, а организовывать учебную и внеучебную деятельность учащихся. Одна из педагогических истин гласит: плохой учитель сообщает истину, а хороший помогает ее находить. Самая распространенная ошибка - убежденность учителя в том, что для него достаточно глубоко знать свой предмет и уметь транслировать знания. Ему необходимо постоянно помнить о том, что передать другому человеку свои знания и опыт, свою систему ценностей невозможно. Он может лишь создать условия для того, чтобы ребенок захотел с его помощью учиться и совершенствовать себя. Выдающийся педагог XX столетия М. Монтессори писала: «В центр обучения нужно поставить самого человека... Если мы будем действовать согласно этому императиву, ребенок превратится из объекта тяжелого труда в удивительное утешение, в чудо природы. Он перестанет быть для нас бессильным существом, неким пустым сосудом, который мы должны наполнить своей мудростью. Его достоинство будет расти в наших глазах по мере того, как мы осознаем в нем конструктора нашего разума и поймем, что это существо, ведомое по определенному пути внутренним наставником, без

устали, но с радостью и счастьем трудится над построением величайшего чуда природы, коим является Человек. Мы, учителя, можем только помогать ребенку в этой работе...» (7, с.32-33).

Сложный, неоднозначный характер педагогической деятельности связан именно с тем, что учитель имеет дело с развивающейся личностью, которая обладает своей собственной индивидуальностью, причем в школьном классе обычно представлен широкий спектр юных личностей. К этому добавляются *факторы неординарных, постоянно меняющихся условий профессиональной деятельности, многообразия педагогических задач*, которые он призван решать. Ему необходимо быть готовым к *длительному, долговременному и непрерывному характеру* данной деятельности, отдаленности, а зачастую и непредсказуемости ее результатов. Учитель – великий долготерпец, который не ждет благодарности, ибо эта благодарность может прийти к нему через многие годы самоотверженного труда. «Высоко дело учительства, но и трудно оно, - пишет Н.К. Рерих, - В постоянной текучей волне школьного элемента надо соблюдать великое равновесие и постоянно неисчерпаемо давать радость молодому духу, который должен вступить в жизнь, полный обоснованных надежд и светлых стремлений, утвержденных знанием руководителя» (8, с.30). Добавьте к этому то сложное материальное положение, в котором находится современный учитель и которое практически не изменяется на протяжении веков. Так что же такого есть в педагогической деятельности, что, несмотря на все ожидающие трудности, привлекает в ней тех, кто ее выбрал? Что дает основание утверждать: «Нет прекрасней назначенья!»? Попробуем разобраться в этом.

3. Гуманистическая функция педагогической профессии

Человек – существо общественное. Его счастье или несчастье зависят не только от его личного благополучия, но и от того, насколько счастливы или несчастливы окружающие его люди. Учитель – профессионал, сам род занятия которого постоянно связан с высшей ценностью – человеком. В самой природе ребенка, как в ростке, предуготовленном стать красивым и мощным растением, заложены гениальные возможности и потребности. Выдающийся педагог современности Ш.А. Амонашвили называет эти потребности страстями: страсть к развитию, страсть к взрослению, страсть к свободе (9). Развертывание этих потребностей и возможностей в полной мере во многом зависит от учителя. При этом каждый ребенок уникален, обладает своим неповторимым внутренним миром, прикосновение к которому должно быть столь же бережным и заботливым, как обращение с хрупким ростком. Само содержание и цели педагогической деятельности, направленной на

вращивание лучшего в человеке, раскрытие его потенциала, придают ей особый, гуманистический («человекообразующий») характер. Вспоминая годы работы в школе, Н.К. Крупская писала: «Когда мне приходилось учительствовать, меня всегда захватывало больше всего то, когда видишь, как у тебя на глазах растут, развертываются силы ребят, как расцветает их личность. Всесторонний расцвет детской личности – вот что увлекает педагога» (10, с.114).

Однако гуманная цель педагогической деятельности подчас оборачивается в реальной педагогической практике своей противоположностью, когда учитель, ориентирующийся на будущее ребенка, забывает о его настоящем и считает, что оправданы любые средства, позволяющие добиться данной цели. У ребенка, устремленного в будущее, есть и свои актуальные, сиюминутные потребности. А. Маслоу, один из основоположников гуманистического направления в педагогике и психологии, считал, что к актуальным, базовым потребностям человека, помимо физиологических (в еде, пище, отдыхе, движении и т.д.) относятся: потребность в безопасности, потребность в принадлежности и любви, потребность в признании, потребность в самоактуализации (реализовать свой личностный потенциал, быть самим собой не только в будущем, но и в настоящем) (11). Гуманистическая природа педагогического труда требует от учителя, чтобы он «со своими задачами, заботами и жизнью переместился в сторону жизни ребенка так, чтобы они, эти жизни, совпали друг с другом», чтобы ребенок не только готовился в жизни, но и жил полноценно, решая свои проблемы и удовлетворяя свои актуальные потребности (9, с.177-178). А это прежде всего зависит от самого учителя, от того, как он построит процесс воспитания и обучения. Таким образом, *гуманистическая природа педагогического труда обнаруживается только в гуманной деятельности самого учителя*, в его педагогической позиции, в тех средствах и методах, которые он выбирает для осуществления своей деятельности.

Гуманистический потенциал педагогической деятельности заключается также в том, что она *создает возможности для развития и личностного роста самого учителя*, удовлетворения его собственных базовых потребностей. К основным характеристикам любой профессиональной деятельности, влияющим на выбор профессии, относятся:

содержание профессиональной деятельности и обусловленные им возможности самореализации личности (соответствие интересам и способностям, творчество в труде, возможность самосовершенствования);

общественная значимость труда, определяемая его результатами и последствиями (полезность людям и обществу);

общественная оценка трудовой деятельности человека, социальный статус профессии (уважение окружающих, общественное признание);

режим и условия труда: социально-экономические (характер труда, оплата и другие виды вознаграждения за труд); морально-психологические (возможности межличностного общения, достижения успехов, профессиональный рост) и т.д.

Трудно найти профессию, удовлетворяющую всем требованиям человека, поэтому чаще всего он вынужден определять свои приоритеты. К сожалению, у большей части современной молодежи преобладает утилитарно-прагматичная точка зрения на выбор профессии, побуждающая искать в ней прежде всего средство удовлетворения материальных потребностей. Между тем, психологи утверждают, что наличие значимой работы, благодаря которой люди могут развивать и реализовать свой творческий потенциал, есть главная социальная потребность личности. В условиях, когда человек вынужден использовать только малую часть своего потенциала, возникает психологическое отвращение к работе, что влияет не только на ее качество, но и на качество жизни самого человека.

Творческий характер педагогической деятельности связан с ее гуманистической природой, побуждающей учителя к *постоянному поиску и решению сложных педагогических задач*. Поэтому творческий потенциал педагога во многом зависит от степени его *креативности* – способности создавать нечто новое, оригинальное, принимать нестандартные решения. Способность к творческой деятельности в той или иной степени ее продуктивности присуща каждому человеку. Обычно выделяют несколько уровней педагогического творчества:

1. Репродуктивный – уровень воспроизведения готовых рекомендаций, освоения того, что создано другими.
2. Уровень оптимизации, характеризующийся умелым выбором и целесообразным сочетанием известных методов и форм обучения.
3. Эвристический уровень – поиск нового, обогащение известного своими собственными находками.
4. Исследовательский, лично самостоятельный – педагог сам продуцирует идеи и конструирует педагогический процесс, создает новые способы педагогической деятельности, соответствующие его творческой индивидуальности (12).

Педагогическое творчество – это не только поиск и нахождение нового, оно заключается в многообразных формах и способах творческой самореализации личности, а, следовательно, может быть раскрыто как *процесс развертывания и проявления универсальных способностей и сущностных сил педагога*. Гуманистическая психология рассматривает

потребность в самоактуализации и самореализации как ведущую базовую потребность личности (А. Маслоу, К. Роджерс), проявляющуюся в стремлении к непрерывной актуализации ее потенций, способностей и талантов, к определению своей сущности, осознанию и принятию своей уникальности, к осуществлению своего человеческого призвания и предназначения.

В педагогическом труде много такого, что роднит его с творчеством артиста, режиссера, дирижера, ваятеля и представителей других творческих профессий. Выдающийся русский педагог XIX века К.Д. Ушинский называл педагогику наукой и искусством воспитания. Педагогическая деятельность близка художественной не только своей созидательной сущностью, но и теми творческими процессами, в которые включен учитель и которые требуют от него вдохновения, озарения, спонтанности, артистичности, владения своей личностью как основным ее инструментом. Не случайно самая известная книга А.С. Макаренко носит название «Педагогическая поэма». А замечательный педагог и режиссер М. Кнебель пишет: «Почему я назвала свою книгу «Поэзия педагогики»? Потому что, несмотря на труд, муки, сомнения и разочарования, мне видится в педагогике нечто прекрасное, имеющее прямое отношение к самому высокому и сокровенному в человеке и искусстве» (13, с.17)

Безусловно, творческий поиск и творческое отношение к делу составляют условия эффективности любой профессиональной деятельности, но именно в педагогической они являются нормой, без которой данная деятельность не может осуществляться полноценно. При этом необходимо понимать, что никакая человеческая деятельность сама по себе не порождает креативное отношение человека к миру и к самому себе, ценностное по своей сути. Напротив, это отношение является условием творческой деятельности. Самореализация педагога может осуществляться двумя путями: *прогрессивным*, творческим, направляющим его деятельность на созидание себя, саморазвитие; и *регрессивным*, ведущим к самодовольству, успокоенности, иллюзии неисчерпаемости прошлого опыта, отсутствию стремления к движению вперед. Какой путь самореализации изберет педагог, зависит от его профессиональной позиции и установок, направленности его личности.

Труд только тогда становится истинно творческим, когда в отношении к нему сочетаются: а) заинтересованность, увлеченность трудом; б) чувство долга, ответственности перед обществом. В.А. Сухомлинский писал о гармонии в педагогическом труде трех начал: «надо», «трудно» и «прекрасно». Трудное становится легче, когда понятно, во имя чего оно делается. Осознание общественного смысла своего труда – мощная

предпосылка развития педагогического творчества. А достижение первых, пусть даже небольших результатов в воспитании и обучении детей рождает чувство удовлетворения, эмоциональный подъем, наслаждение трудом – социальное чувство глубоко бескорыстного характера.

Творческий характер педагогической деятельности создает предпосылки для удовлетворения морально-психологической потребности учителя в достижении успеха, профессионально-личностном росте, который измеряется не столько карьерным ростом, сколько продвижением к высшему уровню мастерства и жизненной мудрости, то есть реализации своего человеческого предназначения. Раскрывая причины искаженного представления большинства людей о сущности жизненного и профессионального успеха, К. Юнг видит их в том, что современная цивилизация насаждает экстравертивную культуру (то есть, обращенную во вне человека – *наше прим.*), культуру достижений, навязывая идеи успеха, карьеры, материальных достижений как основной путь и цель личностного роста, в то время, как главная цель человека – обретение внутренней целостности, «индивидуация». «Общество не очень высоко оценивает духовные подвиги, его награждения даются за достижения, а не за индивидуальность. В результате человек часто принимает решение ограничить себя достижимым, а не стремится к раскрытию своего подлинного потенциала. Достижения, полезность – помогают пустить корни в этом мире, но они бессильны в построении более широкого сознания, которое мы называем культурой» (14, с.319-320). Построение такого сознания – важнейшее условие творческого роста учителя и реализации творческого потенциала педагогической профессии.

ЛЕКЦИЯ № 2. РЕБЕНОК КАК САМОЦЕННОСТЬ И ЕГО ПОЗИЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ. ПРАВА РЕБЕНКА

Вопросы:

1. Детство как предмет научного исследования.
2. Этика отношения к детству в ее историческом развитии.
3. Защита прав ребенка в международных актах и законодательстве Республики Беларусь.

1. Детство как предмет научного исследования

Детство возникло в животном мире на определенном этапе филогенеза – и чем выше был уровень развития животных того или иного вида, тем продолжительнее было детство. Интеллектуальные формы поведения

надстраиваются над его инстинктивными формами. Звенья интеллектуального поведения животных выпадали и замещались приобретёнными формами поведения. В ходе развития животного мира в поведении возникали постоянные новообразования там, где вытеснялись инстинктивные формы поведения и вытеснялось детство.

В процессе возникновения человека биологическая эволюция прекращается. При переходе от обезьяны к человеку исчезают инстинктивные формы поведения, всё поведение человека становится приобретённым.

Человеческий младенец рождается беспомощным существом, и эта беспомощность является величайшим приобретением человеческого рода. Становления беспомощного существа в субъекта многообразной человеческой деятельности как раз и есть предмет детской психологии.

Детская психология возникает с простого описания симптомов возникновения и дальнейшего развития различных психических процессов у детей.

Детская психология – это одна из фундаментальных психологических дисциплин, поскольку она исследует возникновение, становление и основные этапы развития деятельности, сознания и личности в детский период жизни, а они, как известно, являются главными составляющими человеческой психики.

Фундаментальная проблема связи психического развития ребёнка с его обучением и воспитанием лежит в плоскости как детской, так и педагогической психологии.

Рост – это количественное изменение в процессе усовершенствования той или иной психической функции.

Развитие – качественные изменения психической функции, возникновение в ней определённых новообразований.

Л.С. Выготский выделил гипотезу, в которой говорилось о том, что сознание человека имеет системное и смысловое строение – обобщение, системное строение сознания – структура отдельных психических процессов (восприятия, памяти, мышления и т.д.), при котором на данной стадии развития какой-нибудь процесс занимает определённое место. «Ребёнок не есть маленький взрослый». Эмбриональное развитие в филогенетическом плане осуществляется путём радикального изменения самой закладки, а не просто надстройкой новых стадий на старые. В процессе эволюции онтогенез качественно перестраивался.

Анализ истории детства обнаруживает, что оно не только удлиняется, но и качественно изменяет как структуру, так и особенности всех своих стадий.

Высшие и конечные формы психического развития ребёнка вовсе не даны изначально, а только заданы, т.е. существуют объективно в идеальной форме как общественные их образцы. В процессе освоения ребёнок постепенно овладевает содержанием, присущим идеальной форме. Усвоение является всеобщей формой психического развития детей.

Детство — период, в течение которого взрослое поколение активно воздействует на младшее, формируя его способности, навыки, умения. Детство — неотъемлемая часть образа жизни и культуры всего человечества, любого отдельно взятого государства и народа, особый период индивидуального становления каждого человека, важнейший этап жизненного пути, начало самореализации личности в конкретном социуме.

Многочисленные российские исследования в области гуманистической и социальной педагогики рассматривают детство как начальную и особую стадию индивидуального жизненного цикла, когда генетические часы обеспечивают наиболее интенсивный рост человеческого организма, а ближайшая социокультурная среда закладывает основные особенности психики и опыт последующего социального поведения человека, помогает или тормозит самораскрытие уникального творческого потенциала человеческой индивидуальности и личности (Н. Ф. Маслова и др.).

По мнению белорусских ученых, детство — этап онтогенетического развития индивида, включающий период от его рождения и до появления возможности включения во взрослую жизнь (В. И. Наумчик, М. А. Паздников и др.).

В детстве обычно выделяют период младенчества (от рождения до 1 года), раннее детство (от 1 года до 3 лет), дошкольный возраст (от 3 до 6 лет), младший школьный возраст (от 6 до 10 лет). Как показывает педагогическая теория и практика, по мере развития производства и повышения культурного уровня общества происходит постепенное сдвигание верхних возрастных границ. Постепенно выделились следующие показатели современных границ детства:

- возраст половой и психологической зрелости (медицинские нормы) — 14 лет;
- возраст трудовой дееспособности (трудовые законодательные нормы) — 16 лет;
- возраст совершеннолетия, согласно Конвенции ООН «О правах ребенка» (правовые нормы), — 18 лет.

В современной педагогической трактовке термин «ребенок» определяется так: «Ребенок — это физическое лицо до достижения им возраста 18 лет (совершеннолетия), если по закону оно ранее не приобрело гражданскую дееспособность в полном объеме».

2. Этика отношения к детству в ее историческом развитии

К выделенным выше возрастным периодам детства добавляются подростковый (от 11 до 14 лет) и юношеский (от 15 до 18 лет) возрастные периоды («Педагогический словарь». Минск, 2006). Согласно трактовке, данной в Энциклопедии социальной работы (М., 1993), детство — это время отсутствия «взрослости», ответственности, узаконенной зависимости от заботы и экономической поддержки общества. Однако в разные эпохи отношение к детству, родительская забота о потомстве, его общественная защита, жизнеобеспечение, воспитание, восприятие степени значимости и полезности исторически изменялись.

Так, в архаических обществах уход за детьми и их воспитание были делом всей родовой общины, дефицит средств к существованию, отсутствие надежной пищевой базы племен увеличивали вероятность инфантицида (детоубийства) физически неполноценных и слабых младенцев. Право отцов или старшего в племени полновластно распоряжаться жизнью и смертью детей, их убийство по физическим признакам, социальной неполноценности или по причине ритуальных жертвоприношений было ликвидировано только в IV веке.

Инфантицид стал считаться преступлением в Древнем мире и приравниваться к человекоубийству законодательно только с 374 г. Религиозный запрет детоубийства есть и в Коране (около 632 г.). В то же время в реальности детоубийство физически неполноценных детей сохранялось, в частности, у славянских народов вплоть до IX века и прекратилось лишь с укреплением христианства и введением обязательного обряда крещения новорожденных.

Средневековая эпоха весьма противоречива в отношении к детству: от трогательной самоотверженной материнской любви, от внимательных воспитателей, учитывающих детскую природу в учении, до безропотного восприятия детской смерти («Бог дал — Бог и взял»), до рабской покорности детей, их страха физических избиений родителями и учителями, полного повиновения детей перед деспотической отцовской волей распоряжаться судьбой сына или дочери.

Такие же тенденции мы видим и в XVII веке в Русском государстве. Согласно «Уложению» 1649 г., в России убийство сына или дочери каралось лишь годом тюремного заключения, дети же не имели права жаловаться на родителей ни при каких обстоятельствах. Общественное мнение не признавало ответственности родителей перед детьми, но жестко карало детей, не слушающих родителей — «непочетников».

В европейской культуре XVIII—XIX вв. под влиянием просветителей постепенно складываются новые образы детства, мудрого отца, любящей матери (Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци и др.). В соответствии с этим ребенок рассматривается как маленький взрослый, которого надо обучить, приучить жить по правилам и обычаям взрослого мира, либо как гармоничное, доброе, нравственное, свободное создание божие, у которого есть чему поучиться испорченному взрослому обществу. Отсюда осуществляются различные подходы к развитию детей: или путем просвещения и обучения, или путем свободного и естественного воспитания с различными типами взросления, формами контроля, приемами общения и взаимодействия взрослых с ребенком. В этот период в Европе, США и России появляются первые воспитательные общества, христианские приюты, ордена попечения, благотворительные ведомства в поддержку бедных детей; осуществляются социально-педагогические проекты (школы обучения рабочим профессиям, мастерские для подростков и т. д.), что свидетельствует о возрастании степени заботы общества о развитии подрастающего поколения.

Периодизация детства – проблема, прямо связанная с законом развития ребёнка, с пониманием действующих сил этого развития.

Человек – это предмет более динамичный, лабильный, у него меняется настроение. Человек не должен приспособливаться к физическим свойствам предмета и качествам, а эти свойства сами должны быть ориентирами для овладения человеком способами его общественного местоположения.

Эти две системы имеют общий знаменатель: вещь – это нечто объективное, на чем лежит печать способов её употребления.

Моменты, когда расхождения между этими двумя системами принимает наибольшую величину, называются кризисами, после которой идёт развитие той стороны, которая отставала в предшествующий период, но каждая из сторон подготавливает развитие другой – *закон периодичности*.

От правильного решения проблемы периодизации во многом зависит стратегия построения системы воспитания и обучения подрастающего поколения. Процессы психического развития теснейшим образом связаны с обучением и воспитанием ребёнка.

П.П. Блонский указывал на историческую изменчивость процессов психического развития и на возникновение в ходе исторического развития новых периодов детства. Он был противником чисто эволюционистских представлений о ходе детского развития. Детское развитие – процесс качественных преобразований, сопровождающийся переломами, скачками.

Критические периоды переменяют стабильные, и они являются переломными, поворотными пунктами в развитии, лишней раз подтверждая, что развитие ребёнка есть диалектический процесс, в котором переход от

одной ступени к другой совершается не эволюционным, а революционным путём.

В конце 1930-х гг. Леонтьев и Рубинштейн начали рассматривать проблему становления и развития психики и сознания, вводя в неё понятие деятельности. В изучении развития психики ребёнка, считал Леонтьев, следует исходить из анализа развития его деятельности так, как она складывается в данных, конкретных условиях его жизни.

Признаком перехода от одной стадии к другой является именно изменение ведущего типа деятельности, ведущего отношения ребёнка к действительности. Процесс психического развития нельзя понять без глубокого исследования содержательно-предметной стороны деятельности. При рассмотрении психического развития имеет место своеобразный дуализм и параллелизм двух основных линий развития: мотивационно-потребностной сферы и интеллектуальных процессов.

Система ребенок – вещь в действительности является системой. Ребёнок – общественный предмет. При усвоении общественно-выработанных способов действия с предметами, происходит формирование ребёнка как члена общества, включая его интеллектуальные, познавательные и физические силы.

Усвоение детьми задач, мотивов и норм отношений, существующих в деятельности взрослых, осуществляется через воспроизведение или моделирование этих отношений в собственной деятельности детей, в их сообществах, группах и коллективах.

Непосредственно эмоциональное общение со взрослыми представляет собой ведущую деятельность младенца, на фоне и внутри которой формируются ориентировочные и сенсомоторно-манипулятивные действия. В процессе усвоения действия как бы отделяются от предмета, на который они были первоначально усвоены.

Именно предметно-орудийная деятельность, в процессе которой происходит овладение общественно выработанными способами действий с предметами, является ведущей в раннем детстве.

В дошкольном возрасте ведущая деятельность – игра в её наиболее развёрнутой форме, т.к. ребёнок моделирует в неё отношения между людьми.

У детей младшего школьного возраста ведущая деятельность – обучение.

Переход к подростковому периоду выделен в психологии как наиболее критический. В подростковом возрасте возникает и развивается особая деятельность общения. Кодекс товарищества имеет большое значение для становления личности подростка. Личное общение становится той деятельностью, внутри которой оформляются свойственные участникам

взгляды на жизнь, на отношения между людьми, формируются личные смыслы жизни.

Система ребенок – общественный взрослый (эмоциональная реакция, ролевая игра, интимно-личностные отношения). У детей развивается преимущественно мотивационно-потребностная сфера.

Система ребенок – общественный предмет (манипулятивная, учебная деятельности) происходит формирование интеллектуальности ребенка.

3. Защита прав ребенка в международных актах и законодательстве Республики Беларусь.

В настоящее время проблема обеспечения и защиты прав ребенка является крайне важной практически в любом, даже в самом процветающем государстве. Безусловно, дети являются самой незащищенной группой населения в постоянно изменяющихся жизненных условиях. Рост смертности, голод, преступность среди детей, увеличение количества сирот, жестокость и насилие по отношению к ним – лишь некоторые вопросы, волнующие все мировое сообщество, поскольку игнорировать их уже невозможно.

Первым документом, закрепившем на международном уровне необходимость заботы о детях и их защиты, стала Женевская декларация прав ребенка 1924 г. Однако окончательно международная система защиты прав детей как составляющей прав человека сложилась после второй мировой войны в результате деятельности ООН. Следует отметить, что Республика Беларусь является участницей практически всех важнейших международных договоров в области защиты и обеспечения прав и интересов детей: Конвенции о правах ребенка; Факультативного протокола к Конвенции о правах ребенка, касающегося торговли детьми; Конвенция о гражданских аспектах международного похищения детей; Конвенция о запрещении и немедленных мерах по искоренению наихудших форм детского труда; Конвенция по защите детей и сотрудничеству в отношении международного усыновления; Международной конвенции о борьбе с торговлей женщинами и детьми. Кроме того, в рамках Содружества Независимых Государств был разработан ряд документов в этой области: Соглашение о сотрудничестве государств-участников СНГ в вопросах возвращения несовершеннолетних в государства их постоянного проживания 2002 г., Рекомендательный акт «О защите детей при приватизации жилищного фонда» 1996 г., Решение о защите детства в государствах-участниках СНГ 2000г.

Наиболее важное место среди них принадлежит Конвенции о правах ребенка 1989 г., которую в настоящее время ратифицировало более 190 государств мира. Для Республики Беларусь она вступила в силу 31 октября 1990 г. В конвенции определены основополагающие права человека (личные, политические, экономические, культурные), которыми должны обладать все дети без всякой дискриминации. В частности, закреплено право каждого ребенка на жизнь, здоровое развитие, на имя, гражданство, свободу ассоциаций и мирных собраний, свободу от всех форм физического или психологического развития. Важное место в документе принадлежит роли семьи в воспитании и развитии ребенка. Особое внимание уделено детям-беженцам, детям-инвалидам и тем, которые принадлежат к национальным меньшинствам. Ратифицировав данную Конвенцию, Республика Беларусь приняла на себя обязательства по имплементации норм данного международного договора в свою национальную правовую систему.

Необходимо сказать, что восприятие (рецепция) национальным законодательством норм международных договоров может происходить с использованием следующих способов: инкорпорации, трансформации, а также общей, частичной или конкретной отсылки [1]. При этом они могут применяться как отдельно, так и совместно. Например, положение о неотъемлемом праве каждого ребенка на жизнь, закрепленное в статье 4 Закона "О правах ребенка", полностью инкорпорировано из статьи 6(1) Конвенции о правах ребенка. Ряд статей Закона "О правах ребенка" рецептируют международно-правовые нормы с помощью трансформации. Так, в соответствии со статьей 27(1) Конвенции о правах ребенка государства "признают право каждого ребенка на уровень жизни, необходимый для физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития ребенка". В связи с этим статья 8 Закона сформулирована следующим образом: "Каждый ребенок имеет право на уровень жизни и условия, необходимые для полноценного физического, умственного и духовного развития". Частичная отсылка предусмотрена в статье 38 Закона "О правах ребенка": "Если вступившим в силу международным договором Республики Беларусь установлены иные правила, предусматривающие более полную защиту прав и интересов ребенка, чем те, которые содержатся в настоящем Законе, то применяются правила международного договора"[2].

Что касается национального законодательства, то основополагающим правовым актом, регулирующим права и свободы граждан Республики Беларусь, и соответственно детей, является Конституция. Вместе с общими нормами о правах человека и гражданина она содержит специальные положения, непосредственно касающиеся защиты прав ребенка. Статья 32 Конституции провозглашает, что брак, семья, материнство, отцовство и

детство находятся под защитой государства. В ней признается, что ребенок не должен подвергаться жестокому обращению или унижению, привлекаться к работам, которые могут нанести вред его физическому, умственному или нравственному развитию. Родители или лица, их заменяющие, имеют право и обязаны воспитывать детей, заботиться об их здоровье, развитии и обучении. Дети могут быть отделены от своей семьи против воли родителей и других лиц, их заменяющих, только на основании решения суда, если родители или другие лица, их заменяющие, не выполняют своих обязанностей[3].

Основным правовым актом, непосредственно регулирующим права детей, является уже упомянутый Закон Республики Беларусь "О правах ребенка" 1993 г. Закон состоит из 40 статей, в которых закрепляется правовой статус ребенка как субъекта правоотношений, определяет принципы государственной политики в отношении ребенка, его права и обязанности, обязанности юридических и физических лиц по защите детства.

Важнейшей политической, социальной и экономической задачей Республики Беларусь является всесторонняя гарантированная защита государством и обществом детства, семьи и материнства нынешнего и будущих поколений.

Настоящий Закон основывается на Конституции Республики Беларусь, Конвенции Организации Объединенных Наций о правах ребенка 1989 года, определяет правовой статус ребенка как самостоятельного субъекта и направлен на обеспечение его физического, нравственного и духовного здоровья, формирование национального самосознания на основе общечеловеческих ценностей мировой цивилизации. Особая забота и социальная защита гарантируются детям с особенностями психофизического развития, а также детям, временно либо постоянно лишенным своего семейного окружения или оказавшимся в других неблагоприятных условиях и чрезвычайных ситуациях.

В статьях 4—37 Закона непосредственно перечисляются права детей. Каждый ребенок имеет неотъемлемое право на жизнь (ст. 4), право на достойный уровень жизни (ст. 8), право на здоровое развитие, на охрану и укрепление здоровья (ст. 5). Важное положение о не дискриминации детей содержится в статье 6, согласно которой все дети имеют равные права "независимо от происхождения, расовой, национальной и гражданской принадлежности, социального и имущественного положения, пола, языка, образования, отношения к религии, места жительства, состояния здоровья и иных обстоятельств, касающихся ребенка и его родителей".

Закон гарантирует ребенку право на гражданство (ст. 7), на имя (ст. 20), на защиту чести и достоинства (ст. 27), на защиту от незаконного вмешательства в личную жизнь, от посягательства на тайну корреспонденции

(ст. 28), на свободу объединений (ст. 26), на определение отношения к религии (ст. 10). Немаловажное значение имеет закрепленное за ребенком право на свободу мнений, убеждений и их свободное выражение, при этом особо подчеркивается право каждого ребенка, способного формулировать свои взгляды, свободно их выражать по всем затрагивающим его вопросам, причем взглядам ребенка должно уделяться надлежащее внимание в соответствии с его возрастом (ст. 11). Гарантированное статьей 11 право ребенка на получение, хранение и распространение информации дополняется правом на защиту от информации, наносящей вред здоровью, нравственному и духовному развитию (ст. 22(2)). Согласно Закону государство должно обеспечивать неприкосновенность личности ребенка, предоставить ему защиту от всех форм насилия и эксплуатации (ст. 9). При этом лица, которым стало известно о фактах жестокого обращения, физического или психического насилия в отношении ребенка, представляющих угрозу его здоровью и развитию, обязаны немедленно сообщить об этом в компетентный государственный орган (ст. 9(3)).

В Законе регулируются права ребенка в семье или в альтернативной окружающей обстановке и связанные с этим правоотношения: право на проживание в семье (ст. 15), ответственность семьи за ребенка (ст. 17), право на социальную защиту семьи государством (ст. 21), права ребенка, проживающего отдельно от родителей (ст. 16), оставшегося без попечения родителей (стст. 29, 30), право на жилище, на имущество (стст. 18, 19). Отдельно закреплены права детей на труд (ст. 24), отдых (ст. 25), образование (ст. 23), на приобщение к национальной и мировой культуре (ст. 22). Законом регламентируются также права ребенка в неблагоприятных условиях и экстремальных ситуациях: права детей-инвалидов и детей с особенностями психофизического развития (ст. 31), права детей, пострадавших от стихийных бедствий, аварий и катастроф (ст. 32), право на неучастие в вооруженных конфликтах (ст. 33), права детей-беженцев (ст. 34), права ребенка при привлечении его к ответственности (ст. 35), соблюдение прав ребенка в специальных воспитательных учреждениях (ст. 36), право на защиту от насильственного перемещения, похищения, торговли в любых целях и форме (ст. 37).

Особо следует отметить признание за ребенком права самостоятельно выступать в защиту своих прав. Согласно статье 13 в случае нарушения его прав ребенок имеет право обращаться с заявлениями в органы опеки и попечительства, прокуратуру, а по достижении четырнадцати лет — в суд с заявлением о защите своих прав и интересов, а также осуществлять защиту прав и интересов через своих законных представителей. Начиная с четырнадцатилетнего возраста, ребенок имеет право на получение

юридической помощи для осуществления и защиты своих прав и свобод, в том числе право пользоваться в любой момент помощью адвокатов и других своих представителей в суде, иных государственных органах, других организациях и в отношениях с должностными лицами и гражданами без согласия родителей или лиц, их заменяющих.

В Законе закреплены и обязанности детей, которые включают обязанность соблюдать законы государства, заботиться о родителях, уважать права и интересы других граждан, традиции и культурные ценности белорусского народа, других наций и народностей, овладевать знаниями и готовиться к самостоятельной трудовой деятельности, бережно относиться к окружающей среде, всем видам собственности (ст. 14).

Так как принятие Закона "О правах ребенка" во многом явилось следствием ратификации Беларусью Конвенции о правах ребенка, представляется обоснованным провести сравнительный анализ нормативных положений этих документов. Общая характеристика Закона позволяет сделать вывод, что в нем закреплены основные положения Конвенции, хотя об абсолютном соответствии говорить нельзя [4].

Прежде всего, как справедливо отмечает автор статьи «Имплементационные меры Республики Беларусь по реализации положений Конвенции о правах ребенка 1989 г.» О. Старовойтов, можно сказать, что в Законе не в полной мере отражен принцип наилучшего обеспечения интересов ребенка, зафиксированный в статье 3 Конвенции. В нем также отсутствуют такие закрепленные в Конвенции права, как право на сохранение своей индивидуальности (ст. 8), право на физическое и психологическое восстановление и социальную реинтеграцию (ст. 39), права ребенка, принадлежащего к этническим, религиозным, языковым меньшинствам или коренному населению (ст. 30). С другой стороны, в Законе предусмотрена защита прав детей, пострадавших от стихийных бедствий, аварий и катастроф (ст. 32), чего нет в Конвенции.

Кроме того, анализ содержания ряда статей Закона позволяет говорить о необходимости их развития и дополнения с целью более полного соответствия международно-правовым нормам, закрепленным в Конвенции. Так, представляется, что статью 5 Закона, касающуюся права на охрану и укрепление здоровья, следовало бы дополнить положением о праве ребенка, помещенного компетентными органами на попечение с целью ухода за ним, на периодическую оценку такого лечения, как это предусмотрено статьей 25 Конвенции. Закон непосредственно не предоставляет ребенку право на социальное обеспечение, как это закреплено в Конвенции, а вместо этого говорит о социальной защите семьи со стороны государства (ст. 21).

Вероятно, следовало бы отдельно зафиксировать данное право ребенка как субъекта правоотношений в этой области.

К недостаткам Закона можно отнести исключение из состава органов, обеспечивающих защиту прав и интересов ребенка, положения о создании специальных органов охраны детства (ст. 3 Закона). Формирование таких органов было предусмотрено статьей 4 Закона в редакции 1993 г. С 1999 г. формируется система органов охраны детства [5]. Их создание предусмотрено и в Национальном плане действий по улучшению положения детей и охране их прав на 2004—2010 гг. (пар. 26)[6].

Вышесказанное позволяет сделать вывод о необходимости приведения Закона "О правах ребенка" в полное соответствие с Конвенцией и дополнить его рядом прав (таких, как право на сохранение своей индивидуальности, право на физическое и психологическое восстановление и социальную реинтеграцию, права ребенка, принадлежащего к меньшинствам или коренному населению).

Закон "О правах ребенка" не является единственным документом, регламентирующим права детей в Беларуси. Специальные нормы по правам ребенка содержатся в отраслевых нормативно-правовых актах: Кодексе Республики Беларусь о браке и семье, Уголовном, Уголовно-процессуальном, Гражданском кодексах и др. Отдельные права ребенка регулируются также специальными законами, такими, как Закон "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних" 2003 г., Закон "О государственных пособиях семьям, воспитывающим детей" 1992 г. (в редакции 2002 г.), Закон "О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений в Республике Беларусь" 1999 г. Помимо упомянутых законов, в сферу национального законодательства по правам ребенка входят положения из иных нормативно-правовых актов Республики Беларусь, например законов "Об образовании", "О здравоохранении", "О гражданстве", "О беженцах", "О социальной защите инвалидов" и др. Из достаточно большого количества подзаконных актов следует выделить Национальный план действий по улучшению положения детей и охране их прав на 2004—2010 гг., принятый Советом Министров Республики Беларусь в 2003 г., а также учрежденную Указом Президента в 2001 г. президентскую программу "Дети Беларуси" на 2001—2005 гг.[7]. В данных документах отражены основные направления государственной политики в отношении охраны детей и защиты их прав на ближайшие годы.

Каким же образом в Республике Беларусь реализуются положения причисленных нормативных правовых актов? Реально ли обеспечиваются права и свободы ребенка на практике?

Принятые в целях реализации Конвенции о правах ребенка нормативно-правовые акты закрепляют полномочия отдельных государственных органов по обеспечению выполнения их положений. Так, Законом "О правах ребенка" предусмотрено, что защита прав ребенка должна обеспечиваться местными исполнительными и распорядительными органами, прокуратурой и судом, а координация деятельности государственных и негосударственных организаций по реализации положений Закона должна осуществляться Министерством образования Республики Беларусь (ст. 3). Механизм реализации и контроля за ходом выполнения Национального плана действий по улучшению положения детей и охране их прав на 2004—2010 гг. включает Национальную комиссию по правам ребенка, Министерство образования, Министерство труда и социальной защиты, облисполкомы, Минский горисполком и другие республиканские органы государственного управления. В системе Министерства образования создаются органы охраны детства, которые обеспечивают государственные гарантии по реализации прав детей, закрепленных в Конвенции о правах ребенка и национальном законодательстве.

В соответствии с указом Президента Республики Беларусь № 106 от 18 марта 1996 г. в целях соблюдения Конвенции о правах ребенка в республике создана Национальная комиссия по правам ребенка [8]. Ее задачами являются: осуществление в республике государственной политики в отношении детей; контроль за соблюдением прав детей, закрепленных в Конвенции о правах ребенка и белорусском законодательстве; координация деятельности государственных органов и общественных организаций по защите прав и интересов детей и др. Таким образом, Национальная комиссия является основным специальным органом по правам ребенка. Однако за прошедший период она не зарекомендовала себя как эффективный инструмент по реализации прав детей. Комитет по правам ребенка в своих заключительных замечаниях отметил, что Национальная комиссия фактически имеет статус консультативного органа и рекомендовал Беларуси учредить постоянный орган по координации процесса реализации и мониторинга прав ребенка на национальном и местном уровнях. Кроме того, Комитет обратил внимание на отсутствие независимого национального института по правам ребенка, такого, как уполномоченный по правам ребенка, и призвал республику создать такой механизм [9].

В последнее время, особенно после принятия Конвенции о правах ребенка 1989 г., многие страны начали создавать специальные органы в целях поощрения прав детей и наблюдения за их осуществлением, такие, как уполномоченные (омбудсмены) или комиссары по правам ребенка. В

Декларации и Плана действий "Мир, пригодный для жизни детей", принятых Генеральной Ассамблеей ООН в 2002 г., содержатся обязательства государств по созданию таких национальных органов, как уполномоченные по правам ребенка (пар. 3)[10].

В деятельности уполномоченных по правам ребенка выделяют ряд основных функций: защита прав конкретного ребенка и представительство его интересов; расследование дел по индивидуальным жалобам детей; наблюдение за осуществлением законодательства, касающегося защиты интересов детей; внесение рекомендаций в государственные органы по изменению законодательства в области охраны прав детей; содействие повышению информированности о правах ребенка, как самих детей, так и взрослых; действие в качестве посредника в случаях возникновения конфликтов между детьми и родителями; представление докладов о проделанной работе и о положении дел в вопросе соблюдения прав ребенка и др. Конечно, не во всех ныне действующих ведомствах омбудсменов ведется работа сразу по всем вышеперечисленным направлениям. Так, в Бельгии (фламандские провинции) основной функцией омбудсмана является работа с индивидуальными жалобами, подаваемыми либо самими детьми, либо от их имени. В Норвегии уполномоченный по правам ребенка наряду с защитой интересов отдельных детей представляет интересы норвежских детей в целом. Шведский омбудсмен не обладает полномочиями по рассмотрению конкретных дел и работает по упрочению и расширению прав и интересов всех детей.

Для эффективной деятельности омбудсмана необходимо как минимум соблюдение следующих условий. Во-первых, это независимость омбудсмана: невмешательство правительства в его деятельность; свобода выражения своих взглядов по поводу влияния проводимой государственными органами политики на положение детей; право самостоятельно определять направления деятельности своего ведомства. Это условие трудноосуществимо в случаях, когда ведомство по правам ребенка создается исполнительным органом власти и подотчетно ему. Отсутствие ведомственной независимости является серьезным препятствием в ситуации, когда требуется оспорить правительственную политику и практику, особенно если это касается министерства, в состав которого входит данная служба. Во-вторых, это непосредственный контакт с детьми: человек, занимающий данный пост, должен быть легкодоступен для детей, информация о его работе должна излагаться языком, рассчитанным на детей, и распространяться через средства массовой информации.

Как показывает опыт государств, создавших у себя институты уполномоченных по правам ребенка, наличие данных ведомств является

важным механизмом защиты прав и интересов детей. Так, в Норвегии уполномоченный содействовал принятию законов о запрещении телесных наказаний детей, об обеспечении прав детей, находящихся на лечении в больнице, и повышении возраста, с которого молодые люди могут привлекаться к суду. Благодаря шведскому омбудсмену в стране был создан парламентский комитет, занимающийся вопросами насилия в отношении детей. В Исландии на основе докладов омбудсмана о содержании детей в тюремных заведениях было принято решение о создании специальных реабилитационных центров для несовершеннолетних правонарушителей.

Что касается Беларуси, то сложившаяся система органов, на которые возложены функции по соблюдению и защите прав детей (органы образования, здравоохранения, социальной защиты, опеки и попечительства, комиссии по делам несовершеннолетних, прокуратура и др.) свидетельствует о недостаточности такого содействия и контроля, поскольку на практике комплексный подход к защите прав ребенка не обеспечивается. Контроль в подавляющем большинстве случаев осуществляется органами исполнительной власти за собственными действиями или действиями учреждений, подчиненных данным органам. На наш взгляд, уполномоченный по правам ребенка своей деятельностью мог бы дополнить уже существующие формы и средства обеспечения прав ребенка в качестве национального независимого механизма правовой защиты детей путем осуществления независимого контроля со стороны общества за деятельностью государственных органов, органов местного самоуправления по обеспечению прав детей, детских учреждений в части обеспечения прав детей; защиты ребенка, чьи права нарушены органами государственной власти, органами местного самоуправления, их должностными лицами; содействия восстановлению нарушенных прав ребенка. С учетом вышесказанного представляется целесообразным предусмотреть создание в Беларуси подобного института.

ЛЕКЦИЯ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ФУНКЦИИ

Вопросы:

1. Педагогическая деятельность учителя, его профессиональные функции.
2. Сущность и структура педагогической деятельности.
3. Основные виды педагогической деятельности.

1. Педагогическая деятельность учителя, его профессиональные функции.

Смысл и значение профессиональной деятельности для человека во многом определяется ее общественной значимостью – тем, насколько она востребована в обществе и что дает для него. Педагогическая деятельность выполняет важнейшую созидательную социальную функцию: в процессе ее формируется и развивается не только конкретная личность, но и определяется будущее страны, обеспечивается ее культурный и производственный потенциал. Прогностический характер педагогической деятельности определяет полифонизм ее целей, ориентированных не только на сегодняшние потребности личности и общества, но и на будущее, на готовность выпускников не только к адаптации к условиям социальной жизни, но и к их преобразованию. Ш.А. Амонашвили называет «основой трагедии воспитания» то, что учитель живет в современности, а строит будущее.

Безусловно, деятельность учителя социально обусловлена, ее успешность зависит не только от него, но и от уровня социально-экономического развития общества. Но это не дает право учителю оправдывать свою бездеятельность ссылками на объективные трудности. Школа может и должна решать не только педагогические, но и социальные проблемы, иначе нельзя ожидать изменений в общественном развитии, поскольку все они – прежде всего результат изменения сознания людей. Вот почему так важно для педагога осознание не только своих узкопрофессиональных, но и масштабных социальных задач, их личностное принятие, конкретизация и построение на этой основе целей и задач своей педагогической деятельности. Гражданская позиция учителя – предпосылка развития педагогического творчества, роста педагогической ответственности, активности, смелости в принятии педагогических решений.

Осуществление учителем своей высокой социальной миссии невозможно без четкого представления о тех профессиональных функциях, которые он призван выполнять. Независимо от специфики труда каждого из представителей педагогической профессии, основное содержание и функции их деятельности составляют *образование, воспитание и обучение* подрастающего поколения.

Образование – процесс и результат целостного становления личности: физического, интеллектуального, духовного, осуществляемого посредством приобщения ее к культуре. Этимология (происхождение) данного понятия восходит к слову «образ». Изначальный смысл образования заключается в формировании человеком в своем сознании не только образа мира, но и

своего собственного образа, возрастание к лучшему, высшему в человеке. Образование продолжается всю жизнь человека и включает в себя самообразование. Но полноценное образование человека, как правило, осуществляется в целостном процессе воспитания и обучения, которым руководят и управляют опытные наставники.

Воспитание – многозначное понятие. В наиболее широком смысле его употребляют для обозначения целенаправленного педагогического процесса, создающего условия для развития и целостного становления (образования) личности. Вместе с тем, оно имеет и более узкое значение. Ш.А. Амонашвили трактует слово «воспитание» следующим образом: в-ось-питание – питание духовной оси человека. Таким образом, сущность воспитания заключается прежде всего в формировании внутреннего, духовного мира человека: его интересов и потребностей, взглядов и убеждений, ценностных ориентаций, мировоззрения и качеств личности, в которых проявляется его ценностное отношение к миру и к самому себе. Именно этот результат воспитания включает в себя понятие «воспитанный человек». Воспитание осуществляется как в процессе обучения, так и посредством организации педагогом внеучебной воспитательной деятельности и создания особой воспитательной среды в учреждении образования и вне его (совместно с родителями и другими институтами социального воспитания).

Обучение рассматривается как одно из ведущих средств воспитания и образования личности. Его специфика связана с тем, что это совместная деятельность обучающего и обучающегося, направленная на образование личности посредством организации усвоения ею системы знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к миру.

Осуществляя воспитание и обучение подрастающего поколения, педагог выполняет важнейшую функцию образования как специфической сферы духовного производства, которая заключается в производстве самого человека как социального существа, в социализации личности.

Социализация представляет собой процесс и результат вовлечения личности в систему социальных отношений, социальную практику в целом; усвоение и воспроизводство человеком социального опыта. Социализация включает в себя две взаимосвязанных составляющих: *социальную адаптацию* – приспособление личности к социальным условиям, и *индивидуализацию* (обособление) – осознание ею своей неповторимости, индивидуальности, внутренней свободы и независимости, возможности быть самим собой и реализовать свой творческий потенциал, обеспечивающую не столько ее адаптацию к социальным условиям, сколько готовность к их

преобразованию. Педагог должен постоянно иметь в виду две эти взаимосвязанные грани социализации, так как успешная адаптация личности в обществе напрямую зависит от степени развития ее индивидуальности. Самоопределение, а не «приспособление» становится ведущим механизмом социализации в современных условиях. Учитель призван помочь молодому человеку самоопределиться в окружающем мире: в системе общественных норм и ценностей, в отношениях с окружающими людьми, обрести смысл своей жизни и учебной деятельности, которой он занимается, осуществить профессиональный выбор и самоопределение. Необходимость социализации личности диктует определенные требования к построению им своей педагогической деятельности, которая не должна сводиться к научению, а обеспечивать моделирование и воспроизводство в учебно-воспитательном процессе богатство всех жизненных отношений личности.

Существенной частью социализации на этапе ранней юности выступает профессионализация личности – подготовка ее к осознанному выбору профессии и последующему освоению профессиональных образовательных программ. Реализация данной функции связана с направленностью педагога на решение следующих задач:

развития смысло-жизненных ориентаций учащихся, осознания ими своего призвания, своих возможностей;

помощи в проектировании ими своего жизненного и профессионального пути;

выявления познавательных и профессиональных возможностей, интересов и намерений школьников;

обеспечения высокого уровня их подготовки в областях знаний, лежащих в основе выбранной профессии;

формирования готовности к самоопределению в системе межличностных и деловых отношений, овладения умениями и навыками общения;

развития организаторских способностей, формирования готовности к принятию социально и профессионально ценных решений в сложных ситуациях жизни и профессиональной деятельности.

Таким образом, успешность социализации и профессионализации во многом зависит от ориентации педагога на развитие индивидуальности ученика, его творческого потенциала, на становление его социальной позиции.

Культурно-гуманистическая функция. Образование является главным механизмом сохранения, наследования и развития культуры общества, которая прежде всего определяет характер его цивилизационного движения вперед. Культурно-гуманистическая функция педагога

заключается не только в обеспечении восходящего воспроизводства культуры, но прежде всего в *становлении ребенка как человека культуры*, определяющего его успешное развитие и социализацию, а следовательно, качество личностного, гражданского и экономического существования.

Понятие «культура» несет в себе чрезвычайно большую смысловую нагрузку. Социологи нашли для него около 500 значений. Одним из наиболее общих является определение культуры как специфически человеческого способа жизнедеятельности, как «совокупности способов творческой деятельности человека в области материального и духовного производства, результатов этой деятельности, способов распространения и потребления материальных и духовных ценностей, достижений человека в области организации общественных отношений, способствующих прогрессивному развитию человечества» (15, с.5). Б. Пастернак рассматривал культуру как плодотворное существование человека в мире, определяя этим ее творческую суть и деятельностную природу, ее направленность на личностный рост и духовное возвышение человека. Мера приобщения к культуре общества и способность обогащать ее своим личностным вкладом определяет степень культурного развития личности.

Вот почему одна из важнейших задач педагога заключается в формировании общей культуры школьников: умственной, духовно-нравственной, эстетической, экологической, правовой, экономической, физической, технологической, культуры общения и семейных отношений и т.д. Существенными условиями реализации педагогом культурно-гуманистической функции своей профессиональной деятельности Е.В. Бондаревская видит:

в отношении к ученику как субъекту жизни, способному к культурному самоопределению и саморазвитию;

в восприятии педагогом самого себя как посредника между учеником и культурой, способного ввести его в мир культуры и оказать помощь и поддержку каждой детской личности в ее индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей;

в отношении к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются поиск личных смыслов, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей культурного саморазвития;

в отношении к школе как целостному культурно-образовательному пространству, где живут и воссоздаются культурные образцы совместной жизни детей и взрослых, происходят культурные события, осуществляется творение культуры и воспитание человека культуры (16, с.48-49).

Охрана жизни, здоровья и социальная защита детей является не менее важной профессиональной функцией учителя. Педагог должен ни на

минуту не забывать о том, что он имеет дело с растущим и формирующимся (физически, духовно, социально) человеком, который подчас не в состоянии противостоять тому давлению, которое оказывает на него окружающая среда. Необходимо пресекать чрезмерное стремление некоторых учителей и родителей интенсифицировать его учебные нагрузки, не учитывая возможности детского организма и индивидуальные различия, защитить от произвола взрослых, считающих себя в праве полностью распоряжаться судьбой своих детей и учеников. Учитель должен осознавать и неустанно соблюдать права и свободы учащихся, предусмотренные Законом Российской Федерации «Об образовании», Конвенцией о правах ребенка, обеспечивать охрану здоровья и жизни учеников в образовательном процессе, его защиту от неблагоприятных воздействий окружающей природной и социальной среды.

Многообразие профессиональных функций позволяет рассматривать педагогическую деятельность как сложное единство различных видов деятельности, взаимосвязанных и взаимоопределяющих друг друга, обеспечивающих целостность учебно-воспитательного процесса.

2 – 3. Сущность и структура педагогической деятельности. Основные виды педагогической деятельности

Полифункциональный характер педагогической деятельности проявляется в ее многоаспектности: направленности не только на усвоение учениками знаний и способов деятельности, но и на развитие и становление личности, на построение отношений в классе, создающих условия для реализации данных целей, на организацию внеклассной воспитательной деятельности школьников, на создание в школе образовательной и развивающей среды и т.д.

Основные направления и содержание деятельности педагога определены квалификационной характеристикой выпускника по специальности «учитель», представленной в Государственном стандарте высшего профессионального образования. Он должен быть готов к выполнению следующих видов профессиональной деятельности: преподавательской; воспитательной; научно-методической; социально-педагогической; культурно-просветительской; коррекционно-развивающей; управленческой.

Среди многообразных видов педагогической деятельности ведущая роль принадлежит преподавательской и воспитательной. Специфика **преподавательской деятельности** заключается в организации процесса обучения и в управлении познавательной деятельностью учащихся.

Поскольку обучение – это совместная деятельность обучающегося и обучаемого, учитель – не центральная фигура процесса обучения, а поддерживающий развитие ученика помощник. Ведущей, смыслообразующей деятельностью выступает учение, так как при его отсутствии или недостаточной результативности процесс обучения состояться не может, а деятельность учителя не имеет смысла. Педагогу необходимо постоянно помнить о вспомогательном, обслуживающем характере его собственной деятельности, о зависимости ее роли и значения от его способности организовать деятельность учащихся, помочь им в учении.

Итак, преподавание – это организация педагогом активной познавательной деятельности учащихся, направленной на решение ими все новых и новых познавательных задач. При этом решение данных задач не является самоцелью обучения, а выступает средством реализации его основных образовательных функций. Ведущей целью преподавательской деятельности является обеспечение уровня подготовки обучающихся, соответствующего требованиям государственного образовательного стандарта, предусматривающего формирование компетентности школьников в преподаваемой педагогом предметной области и одновременно их личностное развитие и становление. Так, образовательный стандарт среднего общего образования по иностранному языку содержит следующие требования к задачам и результатам преподавательской деятельности учителя иностранного языка:

- формирование у выпускника школы иноязычной компетентности в совокупности всех ее составляющих (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетентностей);

- развитие эмоционально-оценочного отношения к миру;

- формирование способности к самонаблюдению, самооценке;

- развитие таких личностных качеств, как целеустремленность, умение работать в сотрудничестве, толерантность, ответственность, самостоятельность, творческая активность;

- развитие интеллектуальных и познавательных способностей старшеклассников, в частности, способности и готовности к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка и к дальнейшему самообразованию с его помощью;

- обеспечение личностного самоопределения учащихся, их социальной адаптации;

- совершенствование опыта продуктивной творческой деятельности с использованием изучаемого языка.

Воспитательная деятельность, или воспитательная работа - вид педагогической деятельности, включающей в себя два направления: организацию воспитательной среды и управление разнообразными внеурочными видами деятельности школьников. Учитель школы обычно выполняет помимо функции преподавателя и функцию классного руководителя, основными задачами которого являются: педагогическая помощь и поддержка индивидуального развития личности, а также создание детского коллектива как среды, в которой растет и развивается ребенок, как «инструмента прикосновения к личности» (А.С. Макаренко). Успешное решение данных задач связано во многом с построением системы межличностных и деловых отношений в школьном классе, обеспечивающих создание благоприятного психологического климата и гармоничное развитие личности каждого ученика посредством организации общения и различных видов деятельности детей: интеллектуально-развивающей, спортивной, художественной, ценностно-ориентирующей, общественно полезной и т.д.

Социально-педагогическая деятельность учителя направлена на социализацию ребенка и его социальную защиту. Она осуществляется как в условиях школы, так и через взаимодействие педагога с родителями учащихся и общественными организациями, занимающимися социальным воспитанием детей и подростков. Воспитание – многофакторный процесс, результаты которого определяются не только целенаправленным педагогическим взаимодействием воспитателей (педагогов, родителей, специальных институтов социального воспитания) с ребенком, но и факторами стихийными, непредсказуемыми: средствами массовой коммуникации, социальной средой, микросредой каждой личности. Гармонизация и координация разнообразных воспитательных воздействий, создание максимально благоприятных условий для развития ребенка не только в школе, но и вне ее – ведущая задача учителя как социального педагога. Для решения этой задачи ему необходимо глубокое понимание социальных проблем в целом и проблем каждого ученика, четкое представление о существующих факторах социализации, осознание смысла и назначения, основных функций взаимодействия с ведущими социальными институтами воспитания, готовность к сотрудничеству с ними и разрешению встречающихся между ними противоречий, готовность к коррекции негативных воздействий социальной среды.

Культурно-просветительская деятельность педагога заключается в приобщении учащихся к культуре: в ознакомлении их с достижениями в различных сферах культуры общества, в развитии их культурных интересов и потребностей. Она непосредственно включена в преподавательскую и воспитательную деятельность учителя. При этом он должен хорошо

понимать специфику механизмов приобщения личности к культуре, логика и «продукты» которой отличны от логики и продуктов «наукоучения».

Усваиваемые знания и способы деятельности являются элементами культуры в той степени, в какой несут в себе воплощенный в них человеческий дух и его творческую сущность. Если эта сущность не осознается и не принимается как значимая тем, кто усваивает данные знания и способы деятельности, освоения культуры не происходит. Результатом освоения культуры выступают не столько знания и умения, сколько ценности, личностные смыслы, ее логика - понимание, принятие, любовь. Продуктом «наукоучения» становятся зачастую знания и умения, лишенные ценности и смысла для обучающегося, его логика - переработка на основе умственных и практических действий, закрепление и воспроизведение фактов, понятий, способов деятельности. В результате ученик становится не столько носителем культуры, сколько обладателем определенной суммы знаний и умений.

Вряд ли педагог, являющийся представителем определенной культуры, носителем определенной системы ценностей в состоянии транслировать их ученикам. Он может лишь создать условия для того, чтобы ввести учащегося в культуру и помочь ему самоопределиться в ней, обрести свои ценности и смыслы. Вхождение в культуру – это всегда акт творчества, собственного прочтения ее произведений, в основе которого лежит ориентация не столько на познание и обладание, сколько на понимание, диалог с нею. В этих условиях педагог становится не столько транслятором культуры (что в принципе невозможно), сколько связующим звеном, посредником между культурой и учеником, помогает ему войти в мир культуры и самоопределиться в нем – то есть, совершить те акты выбора и обретения личностного смысла, которые обеспечивают его духовное развитие и становление как носителя культуры.

Это ни в коей мере не означает, что педагог должен быть бесстрастным посредником: его ценности и смыслы вовлечены в диалог, он не может их навязывать учащимся, но в состоянии создать то культурно-образовательное пространство, в котором происходит обретение личностных смыслов и осознание сущности культуры.

Как отдельный вид педагогической деятельности культурно-просветительская деятельность учителя направлена на приобщение к культуре не только учеников, но и взрослых людей – родителей, жителей микрорайона, города, села. Будучи специалистом в определенной сфере культуры, науки и носителем педагогической культуры общества, он всегда воспринимался окружающими людьми как просветитель, сеятель разумного, доброго, вечного. К сожалению, с утверждением в обществе

преимущественно материальных отношений, современный педагог практически забыл об этой важной социальной миссии его профессии. Ее возрождение, безусловно, зависит не только от педагога, и связано с поддержкой государством и местными органами управления системы педагогического просвещения, клубов и университетов культуры.

Коррекционно-развивающая деятельность педагога состоит в выявлении и исправлении недостатков в развитии личности ученика, помощи ему в успешном освоении школьной программы и адекватной интеграции в социум. Учитель имеет дело с детьми, отличающимися друг от друга разным уровнем умственных способностей, социального развития, готовности к обучению и адаптации к школьной жизни. Он «получает» человека, уже имеющего собственную историю жизни и воспитания, подчас с уже сформировавшимися негативными ценностными ориентациями, привычками, качествами личности, пережившего уже в раннем возрасте депривацию (лат. *deprivatio* – лишение), испытывающим в силу этого школьную дезадаптацию (фр. *des* – от, нарушение, лат. *adapto* – приспособление) и отличающимся девиантным (лат. *deviatio* – отклонение) поведением. Поэтому содержанием коррекционно-развивающей деятельности является дифференциация обучения и воспитания детей с недостатками в развитии и отклонениями в поведении, на основе использования наиболее результативных путей, способов и средств своевременного выявления, предупреждения и преодоления отклонений в развитии и поведении детей и подростков.

Неотъемлемой составляющей педагогической деятельности является **научно-методическая деятельность**, обеспечивающая организацию всех других ее видов и реализацию ведущих профессиональных функций педагога. Ее содержание составляют: освоение учителем современных теорий и технологий воспитания и обучения, разработка на их основе своих собственных подходов, содержания, способов организации учебно-воспитательного процесса и оформление их в учебно-методической документации и научно-методических работах: авторских программах, тематических планах и методических разработках занятий, методических рекомендациях и пособиях, докладах на научно-практических конференциях, а иногда и научных статьях. Стремление к осуществлению исследовательской деятельности, свойственное многим современным педагогам, порождено самим характером педагогической деятельности, которая не может осуществляться полноценно без изучения и анализа исходного уровня и результатов интеллектуального и личностного развития учащихся, выявления эффективности используемых методов, приемов и форм организации обучающей, воспитательной, коррекционно-развивающей и других видов деятельности. Педагогическая деятельность по сути своей

является деятельностью экспериментальной и инновационной (инновация – внесение нового), требующей постоянного научного поиска и совершенствования учителем способов организации учебно-воспитательного процесса.

Любая деятельность, в основе которой лежит взаимодействие с другими людьми, направленное на организацию их собственной деятельности, является *управленческой деятельностью*. Педагог должен не только осознавать это, но и быть готовым к организации различных видов деятельности школьников. Основное содержание управленческой деятельности педагога заключается в создании мотивации учащихся к их деятельности, включении их в процесс постановки целей и планирования, реализации планов, самоконтроля, самоанализа и самооценки ее результатов. Но для того, чтобы управлять деятельностью других, он должен научиться управлять собственной деятельностью, то есть предварительно простроить систему собственных действий, направленных на организацию действий школьников.

Особый вид управленческой деятельности представляет собой руководство школой, которая выступает как деятельность по управлению образовательной системой. При этом любой вид педагогической деятельности обладает общей структурой, включает компоненты, взаимосвязь и взаимодействие которых позволяет осуществлять ее целостно и последовательно. Вот почему педагогу важно иметь четкое представление о системном построении педагогической деятельности, управлении педагогическим процессом и педагогической системой в целом.

ЛЕКЦИЯ 4. УЧИТЕЛЬ КАК ЛИЧНОСТЬ И СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Вопросы:

1. Профессиональная мотивация педагога.
2. Профессионально обусловленные требования к личности педагога.
3. Профессионально- педагогическая направленность и педагогическое призвание учителя.
4. Профессиональная этика и педагогический такт учителя.

1 - 2. Профессиональная мотивация педагога. Профессионально обусловленные требования к личности педагога

Изменения и преобразования в любой сфере человеческой деятельности должны начинаться с изменения и преобразования ее субъекта, ее творца и создателя. Существует философский принцип - подобное создается подобным: нравственность ученика формируется нравственностью учителя, знание - знанием, мастерство - мастерством. Никакие современные технологии обучения и воспитания не помогут учителю успешно осуществлять свою педагогическую деятельность, если он сам лично и профессионально не готов к ней. Не случайно в гуманистических педагогических воззрениях всех эпох особое значение придавалось личности учителя. Выдающийся педагог XIX века К.Д. Ушинский считал, что помочь растущей личности воспитанника в ее становлении может только воспитатель, который сам является личностью, способной образовать сердце и волю ребенка: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитание изливается только из живого источника человеческой личности» (1, с.191)

Определяя требования к личности педагога, обеспечивающие его готовность к профессиональной деятельности, психолого-педагогическая наука стремится объединить их в более обобщенные целостные свойства. Спектр этих свойств достаточно многообразен.

Прежде всего к ним относят **профессионализм** как совокупность личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности. Близкое к нему комплексное свойство **профессиональная компетентность** отражает единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению деятельности и характеризует его профессионализм (2, с.40)

Основой профессионализма и профессиональной компетентности преподавателя обычно считают педагогическую умелость: владение педагогическими умениями и навыками, обеспечивающими грамотную и педагогически целесообразную организацию педагогического процесса. Более высокой ступенью профессионализма является **педагогическое мастерство**, которое чаще всего определяют как *сплав личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности преподавателя, как комплекс свойств личности, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации педагогической деятельности* (2; 3). Состав данных свойств, предлагаемый разными авторами, достаточно многообразен и обширен. Но все они могут быть объединены в несколько групп (рис.3).

Ведущее место в сложном синтезе свойств, определяющих педагогическое мастерство учителя принадлежит личностному компоненту как единству мотивационно-ценностной его составляющей (профессионально-педагогической направленности) и индивидуально-психологических особен-

ностей (общих и профессионально-педагогических способностей). Утверждая, что педагогическое мастерство связано прежде всего со сферой деятельности учителя, Е.И. Рогов критически относится к стремлению расширить данное понятие и сместить его в сферу личности (4, с.213). Между тем, педагог включен в профессионально-педагогическую деятельность целостно, всей своей личностью, уровень сформированности профессиональных умений и навыков зависит от его позиции, направленности его личности, системы ценностей, определяющих выбираемые им цели и задачи, способы педагогической деятельности, потребность и стремление к овладению ими и совершенствованию их.

Основу профессионализма и педагогического мастерства учителя прежде всего составляет его личностная готовность к профессиональной деятельности, которая зависит от уровня его *общей и педагогической культуры*, целостно проявляющейся в культуре педагогической деятельности как определенной степени ее совершенства. Педагог, чья деятельность по сути своей является «человекообразующей», должен сам воплощать в себе тот образ человека культуры, который будет вдохновлять и побуждать его воспитанников к духовному восхождению и возрастанию. Он должен иметь свою *философию жизни и профессиональной деятельности*, осознанно представлять цели и назначение человеческой жизни в целом и своей собственной жизнедеятельности, ибо без этого он не способен стать руководителем, наставником юношества.

Система взглядов и представлений об окружающем мире, о целях и смыслах профессиональной деятельности оформляется в *позицию педагога* – устойчивую систему его отношений к определенным сторонам действительности и профессиональной деятельности, проявляющихся в соответствующем поведении и поступках, характеризующихся непротиворечивостью и относительной стабильностью.

В основе профессиональной позиции педагога лежат его *профессионально-ценностные ориентации* как избирательные отношения к различным аспектам бытия и педагогической действительности, представляющим для него ценность и значимость. Профессионально-ценностные ориентации учителя обнаруживаются в его *установках*, представляющих собой наиболее устойчивую часть системы ценностных ориентаций, через которую они находят свое реальное воплощение в поведении и активной деятельности личности.

Социальная и профессиональная позиция, профессионально-ценностные ориентации, установки учителя, отражающие его мотивационную готовность к осуществлению педагогической деятельности,

целостно проявляются в *профессионально-педагогической направленности* его личности.

Степень теоретической и практической готовности к педагогической деятельности определяется уровнем овладения учителем системой специальных, общенаучных и психолого-педагогических знаний, а также педагогической технологией и техникой, образующими в своей целостности основу его профессиональной компетентности.

Наконец, успешное осуществление профессиональной деятельности и достижение педагогического мастерства во многом зависит от готовности педагога учитывать свои психофизиологические особенности и возможности, находить в соответствии с ними оптимальный индивидуальный стиль своей деятельности, обеспечивающий наилучшие результаты его труда при наименьших затратах физических и душевных сил.

3. Профессионально-педагогическая направленность и педагогическое призвание учителя

Существует достаточно обширный перечень тех личностных качеств, которыми, по мнению разных исследователей, должен обладать учитель. Вряд ли можно определить качественное своеобразие личности учителя на основе их соединения. Критикуя точку зрения некоторых психологов, видящих в личности лишь отдельные черты и ищущих какие-то «корреляции» - связи между проявлением этих черт, С.Л. Рубинштейн предостерегал также от другой крайности - рассматривать единство личности как некую аморфную целостность, превращая ее облик в бесформенную туманность. Целостность личности предполагает ее структурное единство, наличие тех системных свойств, которые объединяют все другие и являются основанием ее целостности (5). В структуре личности учителя такая роль принадлежит профессионально-педагогической направленности, которая, по мнению В.А. Сластенина, образует каркас, скрепляющий и объединяющий все основные профессионально значимые свойства личности педагога (2). Педагогическая направленность рассматривается обычно как система доминирующих мотивов: интересов, потребностей, склонностей, побуждающих к профессиональной деятельности. Отмечая ведущую роль педагогической направленности в становлении педагога и осуществлении профессиональной деятельности, К.А. Маркова справедливо утверждает, что она «определяет систему базовых отношений человека к миру и самому себе, смысловое единство его поведения и деятельности, создает устойчивость личности, позволяя противостоять нежелательным воздействиям извне или изнутри, является основой саморазвития и профессионализма, точкой отсчета

для нравственной оценки целей и средств поведения» (6, с.41). Ведущими условиями становления профессионально-педагогической направленности личности являются: открытие ею своего педагогического призвания и формирование профессионально-ценностных ориентаций.

Педагогическое призвание традиционно рассматривается как склонность, вырастающая из осознания личностью своей способности к педагогической деятельности (2, с.36). Отмечается субъективный характер переживания призвания, но практически не раскрывается его взаимосвязь с решением будущим учителем экзистенциальных, смысложизненных задач. Иное понимание педагогического призвания основывается на традиции, существующей в философской антропологии, согласно которой *человек, если он стремится полностью реализовать себя в профессии и обрести в ней смысл своей жизни, должен прислушаться к своему внутреннему голосу, зову, осознать свое истинное предназначение.* «Иными словами, среди различных образов своего бытия каждый человек находит какой-то один – он-то и составляет его подлинное бытие, - утверждает Х. Ортега-и-Гассет. - И голос, зовущий его к этому подлинному бытию, мы именуем «призвание». Большинство людей стремятся заглушить в себе этот голос..., подменяя свое подлинное бытие ложной жизненной ориентацией. И наоборот, только тот человек реализует себя, только тот живет в истинном смысле, кто живет своим призванием, кто совпадает со своей истинной «самостью» (7, с.30). Таким образом, призвание выступает как задача в определенном виде деятельности, решению которой человек посвящает свою жизнь. Это – не локальная, а универсальная задача, осознание которой означает постижение человеком основополагающего аспекта смысла собственной жизни, решение смысложизненной задачи.

По мнению В.И. Винокурова, призвание обретается человеком при неразрывном взаимодействии двух факторов: 1) фундаментальной настроенности человека, его первичной предрасположенности и 2) его постоянной поисковой активности (8, с.3). Причем, при обнаружении своей смысложизненной задачи у человека возникает ощущение, что она как бы уже существовала до процесса поиска, что в ней заключена целая программа его жизни. Благодаря призванию – и в этом состоит его личностный смысл – человек воспринимает себя в качестве единственного, неповторимого, значимого, обретает опыт, который заключается в осознании своей личной ценности, своей уникальности и вместе с тем, своего единства с мирозданием.

Призвание формирует у человека чувство тождественности, личной свободы. «Быть свободным – это значит быть верным самому себе, не изменять своему назначению», - утверждает Н. Аббаньяно (9, с.157). Среди

существующих типов призвания профессиональное не является единственно возможным, но истинное осознание учителем своего педагогического призвания невозможно вне осмысления основополагающих жизненных целей и ценностей, решения «задач на смысл», определения главной цели, ради достижения которой человек может принять и те аспекты профессии, которые не устраивают его. При этом учитель, воспринимающий свою педагогическую деятельность как призвание, способен преодолеть даже те недостатки, которые мешают ему овладеть педагогической профессией.

Основой педагогического призвания и профессиональной направленности выступает система ценностных отношений учителя к педагогической деятельности и к самому себе, закрепленная в его *профессионально-ценностных ориентациях*. Достижение высокого уровня профессионализма педагогом во многом является производным от уровня развития профессионально-ценностных ориентаций, определяющих его потребность в овладении педагогическим мастерством. Как отмечает В.Д. Шадриков, наличие у личности общественно и профессионально значимых ценностных ориентаций обеспечивает добросовестное отношение к делу, побуждает ее к поиску, творчеству, и в какой-то мере компенсирует недостаточно развитые умения и навыки; отсутствие же положительной ориентации может стать причиной профессионального краха, потери уже имеющегося мастерства (10, с.12). Выполняя прогностическую, проектировочную функцию, профессионально-ценностные ориентации позволяют педагогу выстроить цели своей деятельности, которые становятся ориентиром в его саморазвитии и самосовершенствовании. Они играют смыслообразующую роль: осознание значимых моментов педагогической деятельности как ценных для себя обеспечивает моральную устойчивость и готовность человека к самым сложным и трудным моментам предстоящей деятельности, которые нередки в профессии педагога.

В ценностных ориентациях педагога можно обнаружить три ведущих типа отношений к значимым моментам профессиональной деятельности:

к педагогическому труду (осознание цели и личностного смысла данной деятельности, ее общественной значимости, глубокая заинтересованность в ее результатах, увлеченность преподаваемым предметом);

к личности учащегося (ее безусловное принятие и направленность на развитие личности);

к личности учителя и к самому себе как педагогу (наличие профессионального идеала и позитивной Я-концепции как совокупности представлений о самом себе - человеке и профессионале).

В целостной системе профессионально-ценностных ориентаций учителя все типы отношений тесно связаны и взаимозависимы, но

смыслообразующим является *отношение к личности ученика*. Как отмечает Б.И. Додонов, «объективное значение деятельности и ее личностный смысл не должны расходиться друг с другом. Если эта деятельность направлена на создание определенных ценностей, то именно эти ценности и должны быть основным мотивом деятельности субъекта» (11, с.61). Ведущая ценность педагогической деятельности – личность ребенка, ее развитие и становление. Таким образом, основным содержанием данного блока профессионально-ценностных ориентаций выступают: ориентация на интересы и потребности ребенка, на уважение к нему и безусловное принятие, на его личностное развитие, на взаимодействие и сотрудничество с детьми.

Второй блок ценностных ориентаций учителя, отражающих его *отношение к профессии и профессиональной деятельности*, включает ориентации на ценности профессии, выражающие значимость трудовой деятельности для личности, характеризующие ее потребности и мотивы участия в ней: ориентация на творчество и самореализацию в профессии; ориентация на социальную значимость профессиональной деятельности; ориентация на профессиональное сотрудничество.

Третий блок профессионально-ценностных ориентаций учителя, составляют ориентации, отражающие и определяющие его *отношение к личности педагога и к самому себе как педагогу*.

Данный блок отношений играет существенную роль в процессе идентификации учителем себя как педагога, становления позитивного образа-Я - единой установки по отношению к самому себе, ценностно-мотивационной готовности учителя к профессионально-личностному самосовершенствованию и включает в себя: ориентацию учителя на самопознание, позитивное самовосприятие и принятие себя; ориентацию на профессионально-личностное саморазвитие, духовное совершенствование и приобщение к ценностям культуры; ориентацию на профессионально значимые качества, закрепленные в профессиональном идеале учителя.

Помимо когнитивной составляющей (осознанного отношения к различным аспектам профессиональной деятельности как значимым для себя), профессионально-ценностные ориентации включают эмоциональную составляющую – увлеченность педагогическим трудом: общением с учениками и коллегами, самим творческим процессом обучения и воспитания, наукой, основы которой преподает учитель. Отмечая ведущее влияние эмоционального отношения учителя к своей деятельности на ее результаты (в частности, отношения к преподаваемому предмету), Л.Н. Толстой писал: «Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят и тебя и науку, и ты воспитаешь их, но ежели ты сам

не любишь ее, то сколько бы ты ни заставлял учить, наука не произведет воспитательного воздействия» (12).

Ядро ценностных ориентаций учителя составляют его нравственные ориентации, определяющие уровень его профессионально-этической культуры и проявляющиеся в его поведении и деятельности, в отношении с учениками и другими людьми, в требованиях, предъявляемых им к самому себе как педагогу.

1.4. Профессиональная этика и педагогический такт учителя

Педагогическая деятельность как сфера духовного производства характеризуется глубоким проникновением в нее этических и эстетических начал. Этическое (нравственное) и эстетическое (прекрасное) тесно взаимосвязаны и переплетены в личности учителя, в его общении с учениками и коллегами, в отношении его к своему труду, профессии. Комплекс требований общества к уровню профессионально-этической культуры педагога, к нравственным качествам его личности, определяющим характер профессионального общения и деятельности, закреплён в педагогической этике. Этика (от греч. *ethos* – обычай, нрав, характер) – учение о нравственности, морали. **Педагогическая этика** – составная часть этики, отражающая специфику функционирования морали в условиях педагогического процесса и разрабатывающая нравственные нормы, лежащие в основе нравственного сознания и отношений педагога к ученикам, к своему труду, к самому себе. Личностно принятые им и проявляющиеся в его поведении и деятельности, данные нормы характеризуют педагогическую этику самого учителя.

Любовь к детям – одно из самых главных нравственных требований педагогической этики и, по мнению большинства педагогов, – самое необходимое качество учителя. Однако, зачастую, любовь к детям воспринимается педагогом очень абстрактно и не отражается в его реальных взаимоотношениях с учениками. Кто-то мудрый сказал: «Легко любить все человечество, значительно труднее – конкретного человека». Совершенно справедливое замечание, поскольку любовь – это прежде всего нравственное чувство. Некоторые педагоги скептически относятся к данному требованию педагогической этики, считая, что заставить себя любить другого человека невозможно. Вместе с тем, любовь, как высшее духовное напряжение человека, основана на открытии максимальной ценности другого, на бескорыстном и самозабвенном желании ему добра и счастья. Любовь к детям – не только чувство, но и характеристика такого уровня педагогического сознания учителя, которому свойственно безусловное

принятие ребенка со всеми его достоинствами и недостатками, признание его права быть таким, какой он есть, а не каким бы он хотел его в данный момент видеть, понимание, сопереживание, сострадание и сочувствие, желание помочь ребенку в его развитии.

Наиболее полное и точное определение любви дано в Библии:

«Любовь долготерпит, милосердствует, любовь не завидует, любовь не перевозится, не гордится.

Не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла.

Не радуется неправде, а радуется истине.

Все покрывает, всему верит, всего надеется, все переносит.

Любовь никогда не перестает».

Любовь к детям проявляется в уровне нравственных отношений учителя к ним, которые строятся на доверии, уважении, великодушии, доброте, на действенной заботе о развитии ребенка, раскрытии его возможностей. Называя качества, которые они более всего ценят в учителе, ученики прежде всего включают в данный список следующие: отзывчивость, доброжелательность, человечность, уважение к их личности, и только потом – знание предмета и умение объяснять учебный материал. Не менее значимы для них и такие качества педагога, как терпение, уравновешенность, выдержка, которые являются важной составляющей и условием проявления истинной любви к детям. Без любви учителя к своим ученикам не рождается ответная любовь и доверие. Недаром лучшие педагогические книги всех времен – это книги о любви воспитателя к своим воспитанникам: «Как любить ребенка» Я. Корчака, «Сердце отдаю детям» В.А. Сухомлинского, «Здравствуйте, дети!» Ш. Амонашвили, «Любимые мои ученики» В.А. Караковского, «Педагогика как любовь» О.А. Казанского и многие другие.

Из любви к детям вырастает *педагогический оптимизм* учителя – вера в возможности ребенка, умение видеть в нем лучшее и опираться на это лучшее в воспитании, а также вера в свои собственные возможности и успех своего дела.

Из этого же сосуда любви изливаются и другие лучшие качества учителя: *профессиональный долг и ответственность, педагогическая совесть и педагогическая справедливость, профессиональная самоотверженность.*

Пытаясь разгадать, что лежит в основе любви педагога к своим ученикам, и как они превращаются из «чужих» в «родных», «любимых», М. Кнебель обращается к словам мудрого Лиса из сказки А. Экзюпери «Маленький принц»: «Мы в ответе за тех, кого приручили». «Педагогика и есть приручение. И ответственность за это приручение. Приручая, ты привязываешь к себе и привязываешься сам» (13, с.13). Таким образом,

источниками *профессионального долга и ответственности* является не только социальная ответственность учителя, но прежде всего – ответственность перед каждым конкретным ребенком.

Профессиональная совесть учителя – это субъективное осознание им своего долга и ответственности перед своими учениками, пробуждающее внутреннюю потребность поступать в соответствии с ценностями и нормами педагогической этики. Из любви, чувства долга и ответственности рождается *профессиональная самоотверженность* учителя – готовность в служении детям и своему призванию пренебречь эгоистическими интересами и потребностями, не считаясь со временем, а иногда и здоровьем, отдавать свои силы тому делу, которое он считает самым важным и главным в своей жизни. Известный современный педагог – учитель литературы Е.Н. Ильин в одном из своих выступлений по телевидению рассказывал о том, как в стремлении быть учителем он преодолевал свой недуг – оставшееся после тяжелого ранения в блокаду Ленинграда заикание: «Однажды после удачного открытого урока меня обступили коллеги: откройте Ваш секрет, как этого достичь? Я снял пиджак – спина была мокрой. Они посмотрели и задумались... Вот так надо одолевать себя – великим трудом. Не надо экономить себя там, где надо победить. А вообще-то, все побеждается любовью. Если любишь человека, нет таких недугов, которые не преодолеешь. Я шел к человеку, и совесть моя не позволяла испортить эту миссию – общение человека с человеком».

Педагогическая справедливость – это качество учителя, проявляющееся в объективном отношении к каждому ученику, в признании права каждого на уважение его личности, в отказе от избирательного отношения к ученикам, деления их на «любимчиков» и «нелюбимых». Во всяком случае, его личное отношение не должно влиять на оценку их успехов и принятие педагогических решений.

Среди категорий педагогической этики особое место занимает *профессиональная честь* педагога, которая предписывает нормативные требования к его поведению и побуждает в различных ситуациях вести себя в соответствии с социальным статусом его профессии. То, что может позволить себе обычный человек, не всегда может позволить себе учитель. Выполняемая им социальная и профессиональная роль предписывает особые требования к уровню общей культуры, нравственному облику, и снижение им этой планки ведет не только к унижению его личного достоинства, но и влияет на отношение общества к учителю в целом.

Педагогическая этика – это гармония нравственных чувств, сознания и поведения учителя, которые целостно проявляются в культуре общения его с учениками, с другими людьми, в педагогическом такте учителя.

Педагогический такт (от лат. *tactus* – прикосновение) – чувство меры в выборе средств педагогического взаимодействия, умение в каждом конкретном случае применять наиболее оптимальные способы воспитательного воздействия, не переходя определенную грань. В педагогическом такте ценностное отношение к ученикам и нравственные качества учителя (доброжелательность, внимание и понимание, уважение достоинства ученика и своего собственного достоинства) соединяются с терпением и выдержкой, умением управлять своим эмоциональным состоянием и принимать обдуманные решения. Быть тактичным - не означает быть всегда добреньким или бесстрастным, не реагируя на негативное поведение и поступки учеников. В педагогическом такте сочетается уважение к личности ребенка с разумной требовательностью к нему. Учитель имеет право на возмущение, даже гнев, но выраженный способами, адекватными требованиям педагогической культуры и этики, не унижающими достоинство личности. По выражению А.С. Макаренко, педагогический такт – это умение «нигде не переборщить». Чаще всего педагогический такт необходим учителю в сложных и неоднозначных ситуациях педагогического взаимодействия, в которых, помимо нравственной стороны отношений, от него требуется проявления находчивости, интуиции, уравновешенности, чувства юмора. Добрый юмор (но не злая ирония и насмешка) дает возможность подчас найти наиболее эффективный и тактичный способ педагогического взаимодействия. Недаром Гете говорил, что юмор – это мудрость души. А.Ш. Амонашвили добавляет «Улыбка – есть особая мудрость». Иногда достаточно улыбки учителя, чтобы изменить ситуацию, снять возникшее в классе напряжение. «Улыбка есть знак, через который выражаются разные спектры отношений и передается человеку мощь того спектра, в котором он в данный момент нуждается больше всего» (14, с.11). Но это должна быть улыбка, пронизанная любовью: улыбка одобрения, понимания, успокоения, сожаления, сочувствия, а не улыбка-суррогат: злорадная, ехидная, насмешливая.

Нормы, которые задает педагогическая этика учителю, не должна мешать ему оставаться человеком, понимающим свое несовершенство и не пытающимся воспринимать и подавать себя как учителя-эталона. Отношение педагога к себе, как к эталону, формирует, по мнению психолога А. Орлова, его суперпозицию в отношениях с детьми. Жизнь этого учителя постоянно определяется внешними требованиями, чаще всего ложно понятыми, и он боится в борьбе за свой авторитет быть человеческим, извинить и принять слабости другого и самого себя, проявить сомнение и неуверенность. Когда нормативные требования полностью подчиняют себе учителя, они превращаются в своего рода культ. И только когда в деятельности учителя

доминирует установка «человек-человек», он в состоянии полноценно осуществлять свою деятельность и быть свободным в построении наиболее этически ценных и гуманных действий и отношений с учениками (15).

Своеобразным катехизисом педагога, напоминающим ему о том, кто он такой и на каких этических основах зиждется его педагогическая позиция, могут служить следующие слова А.Ш. Амонашвили:

Я – УЧИТЕЛЬ

Я – Любовь и Преданность, Вера и Терпение.

Я – Радость и Сорадость, Стрдание и Сострадание.

Я – Истина и Сердце, Совесть и Благодородство.

Я – Ищущий и Дарящий, Нищий и Богатый.

Я – Учитель и Ученик, Воспитатель и Воспитанник.

Я – Прокладывающий Путь и Художник Жизни.

Я – Убежище Детства и Колыбель Человечества.

Я – Улыбка Будущего и Факел Сущего.

Я – Учитель от Бога и Соработник Бога.

ЛЕКЦИЯ 5. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛИЗМ УЧИТЕЛЯ

Вопросы:

1. Общая и профессиональная культура педагога.
2. Структура профессионально-педагогической культуры учителя.
3. Общие и профессиональные способности педагога.
4. Индивидуальный стиль деятельности учителя.
5. Профессиональная компетентность педагога и ее структура.

1. Общая и профессиональная культура педагога

Освоение нормативных требований профессии и формирование высокого уровня педагогического мастерства происходит только в процессе приобщения учителя к общечеловеческой и педагогической культуре общества, становления на этой основе своей собственной общей и профессиональной культуры. Понятие «культура» всегда ассоциируется в нашем сознании с совершенствованием человека, достижением им высот в определенной сфере жизни или профессиональной деятельности (культура - культивирование, вспахивание), а также с приобщением к системе высших ценностей (культура - культ, поклонение, любовь). «Культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных — прошлых, настоящих и будущих — культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур», —

пишет В. Библер (23, с. 289). И одновременно у него же: «Культура — это все целостное бытие человека, понятое... как феномен самоустремленности, то есть в своем духовном острие» (Там же, с.307). По мнению А. Белого, «культура есть стиль жизни, и в этом стиле она есть творчество самой жизни, но не бессознательное, а осознанное; культура определяется ростом человеческого самосознания, она есть рассказ о росте нашего «я», она индивидуальна и универсальна одновременно... культура всегда есть культура какого-то «я» (24, с.). Как видим, культура — это то, что существует одновременно и вне человека, и в нем самом. Невозможно определить самое понятие перечнем элементов, его составляющих: «наука», «искусство», «религия», «образование» и т. д. Культура есть целостность, органичное соединение многих сторон человеческой деятельности. Вместе с тем искусственно и условно разделение культуры на общественную и индивидуальную. Культура любой эпохи, нации есть квинтэссенция сущности человека данной эпохи, свойственного ему образа жизни и самосознания. И в этом смысле она всегда уникальна и индивидуальна. Точкой отсчета в характеристике любой культуры, ее сущности является миропонимание, самосознание тех, кто ее создает. Таким образом, мы все и каждый в отдельности — создатели культуры своего времени и ее носители. Одновременно каждый из нас — «потенциально-целостная, способная бесконечно развивать себя, культура» (23, с.296).

Основой становления профессиональной культуры педагога выступает его общая культура, которая проявляется:

в разносторонности, широком кругозоре, эрудиции;

в высоком уровне духовных интересов и запросов, эстетических и нравственных потребностей в общении с искусством, с людьми, с природой;

в культуре мышления, эмоциональной культуре личности, культуре труда, общения, правовой и экологической культуре и т.д.

Одним из основных общекультурных свойств человека является его *универсальность*. «Если человек, овладевающий той или иной профессией, замыкается в своем узко профессиональном мире, - пишет Ю.П. Азаров, - то, во-первых, он теряется как личность, а, во-вторых, неизбежно сужается его профессиональный диапазон, так как специальные качества основываются на всеобщих законах творчества и питаются не только в своей области, но и в смежных областях,...порой и прямо противоположных видах деятельности» (25, с.49-50).

Вместе с тем, общая культура далеко не сводится к универсальности, разносторонности личности. Для характеристики подлинно культурного человека чаще пользуются такими понятиями, как «духовность», «интеллигентность». *Духовность* — сложное образование, качественная

характеристика сознания и самосознания личности, отражающая целостность и гармонию ее внутреннего мира, способность выходить за пределы себя и гармонизировать свои отношения с окружающим миром. Она определяется не только образованностью, широтой и глубиной культурных запросов и интересов, но прежде всего предполагает постоянный и непрекращающийся труд души, осмысление мира и себя в этом мире, стремление к совершенствованию себя, преобразованию пространства собственного внутреннего мира, расширению своего сознания. Это и особый эмоциональный строй личности, проявляющийся в тонких движениях души, обостренном восприятии всего, что окружает человека, в способности к высоким духовным состояниям и установлению тонких духовных связей между людьми, в основе которых – чуткое отношение к человеку, забота о его духовном росте и благополучии. Недаром значение слова «дух» (лат. spiritus) – дуновение, тончайший воздух, дыхание. Отмечая, что «духовная культура» и «духовность» не синонимичные понятия, Е.И. Артамонова утверждает, что духовная культура личности проявляет ее духовность, а духовность выступает целью развития индивидуальной духовной культуры учителя (26, с.38). Все это, безусловно, требует понимания им сущности данного понятия как идеала, ориентира своего культурного развития. Между тем 44 % опрошенных нами студентов не смогли охарактеризовать его даже частично. Психологи считают, что полностью бездуховных людей нет и что духовность не находится в прямой связи со способностями и интеллектом человека. Духовным может быть и человек со средними способностями, в то время как талантливый человек может быть бездуховным (27).

Интеллигентность как характерная черта культурного человека не сводится к получению высшего образования и интеллигентной профессии. Вот какую характеристику интеллигента дает выдающийся ученый в области истории русской и мировой культуры Д.С. Лихачев: «Лишите подлинно интеллигентного человека полностью его памяти. Пусть он забыл все на свете, не будут знать классиков литературы, не будет помнить величайшие произведения искусства, забудет важнейшие исторические события. Но если при этом он сохранит восприимчивость к культурным ценностям, эстетическое чутье, сможет отличить настоящее произведение искусства от грубой «штуковины»..., если он сможет восхититься красотой природы, понять характер и индивидуальность другого человека, войти в его положение, а поняв другого человека, помочь ему, не проявит грубости, равнодушия, злорадства, зависти, а оценит другого по достоинству, - вот это и будет интеллигентный человек... Интеллигентность не только в знаниях, а в способности к пониманию другого. Она проявляется в тысяче и тысяче мелочей: в умении уважительно спорить, в умении незаметно (именно

незаметно) помочь другому, беречь природу; даже в привычке вести себя скромно за столом, не мусорить вокруг себя – не мусорить окурками или руганью, дурными идеями (это тоже мусор, и еще какой!)» (28, с.19). Образцом духовного, интеллигентного человека стал для многих поколений соотечественников сам Д.С. Лихачев. Он справедливо считал основой интеллигентности и духовности, важнейшей чертой культурного человека его способность ставить перед собой надличностные цели и жизненные задачи, сочетать альтруизм, стремление принести как можно больше пользы окружающим людям, обществу в целом с увлеченностью своей профессией, своим делом при выборе жизненного пути. «Любовь к своей стране и своему народу – это и есть то надличностное начало, которое по-настоящему освящает (делает святой) всю деятельность человека, приносит ему настоящее счастье, избавляет от неприятностей, мелких личных неудач» (Там же, с.8).

2. Структура профессионально-педагогической культуры учителя

Профессионально-педагогическая культура базируется на общей культуре личности, выступает как проецирование в сферу профессиональной деятельности и личности педагога культуры в целом, педагогической культуры общества и «представляет собой систему общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий педагогической деятельности» (29, с.45). Культурологический подход к педагогическому образованию (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин и др.) основывается на признании формирования профессионально-педагогической культуры учителя главным условием и результатом его профессионального становления, инструментом реализации индивидуальных творческих сил в педагогической деятельности. Состав структурных компонентов профессионально-педагогической культуры, выделяемых разными авторами, достаточно многообразен. Рассмотрим некоторые из них, наиболее значимые для становления педагога-профессионала.

Методологическая культура учителя представляет собой достаточно сложное личностное образование. Она включает в себя педагогическую философию преподавателя, представленную в его педагогической концепции как системе основополагающих педагогических идей и принципов, определяющих его педагогическое мировоззрение, цели и смысл его деятельности. В основе концепции педагога лежит система представлений о сущности человека, его предназначении, о месте и роли профессионального

образования в его становлении, о целях и задачах педагогической деятельности вообще и своей в частности.

Построение своей собственной педагогической концепции требует от учителя выбора ее философских, психологических оснований, ориентации в существующих подходах к обучению и воспитанию, осмысления сущности основных педагогических категорий: *развитие, формирование, социализация, воспитание, обучение, образование* и т.д. При этом педагогическая концепция учителя должна вписываться в общую концепцию образовательного учреждения, реализовывать ее через специфические условия его курса, предмета. Важнейшей составляющей методологической культуры является владение учителем как наиболее общими методами научного познания, так и методами, средствами педагогического исследования.

Методологическая деятельность педагога включает следующие этапы:

1. Осознание тех задач, которые ставит жизнь, общество, профессиональная деятельность перед системой образования.
2. Анализ реального состояния дел в области общего образования и преподаваемой сфере деятельности.
3. Выявления противоречий между ними и определение стратегических целей своей деятельности.
4. Анализ существующих концепций обучения и воспитания, выбор наиболее соответствующих подходов к решению педагогических проблем.
5. Определение основных принципов своей деятельности, ведущих направлений, задач и предполагаемых результатов.
6. Организация поисково-экспериментальной деятельности, позволяющей проверить эффективность выдвинутых предположений.
7. Диагностика (изучение и анализ) результатов своей деятельности.

Таким образом, обеспечивается системное построение педагогического процесса, позволяющее педагогу обоснованно определять программу своей деятельности, отбирать ее содержание, формы и методы. Важнейшим инструментом формирования методологической культуры учителя становится *рефлексия* (лат. *reflexio* - отражение) – специфический вид деятельности человека, направленный как на осознание процессов, явлений внешнего мира (человеческих поступков, ценностей культуры и т.д.), так и на осмысление собственных действий, внутренних состояний, чувств, переживаний и т.д. Основные виды рефлексии, лежащие в основе методологической культуры учителя:

философская рефлексия, дающая возможность осмысления различных точек зрения, подходов, проблем, своих собственных идей;

педагогическая рефлексия, обеспечивающая самоанализ своей деятельности и опыта, решение стоящих перед учителем педагогических задач.

Культура педагогического общения обеспечивает построение педагогического взаимодействия на основе гуманистических принципов. Значение коммуникативной культуры определяется тем, что общение пронизывает все сферы деятельности педагога и выполняет функции:

- обмена информацией,
- организации межличностного и делового взаимодействия в процессе совместной деятельности,
- обеспечения благоприятного психологического климата в классе;
- создания дополнительной мотивации учения и внеклассной деятельности школьников;
- обмена духовными ценностями, формирующими отношение учащихся к миру и к самому себе и т.д.

Практика показывает, что добиться успеха в деловом общении педагога с учащимися, направленном на решение задач обучения и воспитания, можно только строя его на личностной основе, начиная с установления эмоционально благоприятных взаимоотношений. Поэтому в основе культуры педагогического общения учителя лежат его личностные качества: общительность, справедливость, искренность, открытость, терпимость, выдержка, самообладание, принятие личности любого другого человека, уважение и требовательность, тактичность и многое другое. Культура педагогического общения складывается из гуманной направленности личности, системы ценностных установок и позиций в сфере общения, коммуникативных способностей и умений. Она предполагает освоение педагогом технологий и техник общения, позволяющих строить межличностное взаимодействие в определенной логике и последовательности его этапов, используя психологически и педагогически целесообразные вербальные и невербальные средства общения; умение предупреждать и разрешать конфликты, возникающие в педагогическом процессе.

Аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры включает в себя систему ценностей, определяющих отношение учителя к своей деятельности, к ее целям и средствам, к качествам личности педагога, необходимым в профессиональном труде, к самому себе как педагогу, к той системе знаний, идей, норм, традиций, которые лежат в основе педагогической деятельности. Наиболее полная система ценностей, образующих содержательную основу профессионально-педагогической культуры, выделена И.Ф. Исаевым. Автор включает в нее две плоскости их

существования: горизонтальную (ценности-цели, ценности-средства, ценности-знания, ценности-отношения и ценности-качества) и вертикальную (общественно-педагогические, профессионально-групповые и индивидуально личностные ценности), отмечая их синкретический характер, обусловленный их взаимодействием и взаимопересечением в процессе функционирования системы ценностей (29). Поэтому любое разделение профессиональных ценностей достаточно условно, так, как только в процессе целостного их присвоения осуществляется становление профессионально-ценностных ориентаций учителя.

Педагогические ценности служат ориентиром и стимулом его социальной и профессиональной активности, имеют гуманистическую природу и сущность, поскольку сосредотачивают в себе широкий спектр всех духовных ценностей общества. На основе их формируется ценностное сознание педагога, которое является не только результатом его эмоционального отклика на явления жизни и профессиональной деятельности, но и их осмысления, глубокого осознания и личностного принятия; происходит становление гуманистически ориентированного педагогического мировоззрения, системы профессионально-ценностных ориентаций: на эмпатийное общение с учащимися, на их развитие и личностное становление, на творчество в труде, на реализацию высокого социального назначения своей профессии, на сотрудничество с коллегами и т.д.

На основе преобладающих ценностей в структуре профессионально-ценностных ориентаций педагога складывается система его социальных установок и личностных центраций, определяющих направленность его педагогической деятельности, иерархию интересов. А.Б. Орловым выделено семь таких центраций:

1. *Конформная центрация* – педагог ориентируется на оценку своей деятельности коллегами, подвержен коллективным идеям, не конфликтен. Вместе с тем ее явное преобладание свидетельствует о стремлении «быть как все», подстраиваться под общее мнение.

2. *Эгоцентрация* - сосредоточенность на своих интересах. Характеризует педагогов с яркой индивидуальностью, отстаивающих право на нешаблонную работу. При благоприятных условиях преподавания эти педагоги чаще реализуют свои возможности, создавая педагогические изобретения. В то же время сосредоточение на своем «Я» часто ведет к невниманию и недооценке интересов других, и прежде всего учащихся.

3. *Альтруистическая центрация* характеризует педагогов с ярко выраженной направленностью на интересы учащихся в процессе обучения.

Их отличает внимание и чуткость к студентам, стремление к индивидуальной работе с ними, приоритетный интерес к развитию их личности.

4. *Бюрократическая - центрация на интересах, требованиях администрации.* Свойственна педагогам с нереализованными индивидуальными возможностями в силу их исполнительности и репродуктивности деятельности. Проявляется в их зависимости прежде всего от оценок администрации. Меняют стиль и методы преподавания, если это рекомендовано «сверху». При использовании педагогических инноваций не адаптируют их к условиям своей деятельности.

5. *Центрация на интересах родителей.* Чаще всего присуща педагогам частных образовательных учреждений, особенно в ситуациях платного обучения.

6. *Познавательная, методическая центрация* – сосредоточенность на содержании и способах своей деятельности. Педагог данного типа отличается творческим отношением к труду, однако увлеченность совершенствованием методики преподавания иногда приводит к тому, что учащиеся рассматриваются им как фон, на котором он творит «безупречный» урок.

7. *Гуманистическая центрация* – наиболее лично и профессионально ценная, заключающаяся в направленности на интересах своей сущности и сущности других людей и предполагающая гармоничное сочетание всех вышеперечисленных типов центраций (15).

Результаты проведенного авторами данного пособия исследования свидетельствуют о том, что специфика преподаваемого предмета, а также стаж педагогической работы во многом определяют социальные и профессиональные ценности и установки педагога (30, с.100-101). Так, учителям литературы в большей степени, чем другим, свойственна ориентация на интересы учащихся. Молодые педагоги в основном сосредотачивают свое внимание на содержании и методике преподавания. По мере упрочения своих позиций в профессии усиливается центрация учителя на учениках. Значительно снижается интерес к взаимодействию с учащимися, к совершенствованию своего методического мастерства у педагогов с большим стажем работы (свыше 20 лет), преобладает ориентация на интересы коллег; резко уменьшается количество педагогов со значимой «Я-центрацией», что свидетельствует о падении интереса к творчеству, самореализации в профессии.

Технологическая культура учителя отражает деятельностную природу педагогического труда и включает в себя высокий уровень владения методами и приемами постановки и решения педагогических задач: аналитических, прогностических, исследовательских, рефлексивных и т.д.

Педагогические задачи могут быть рассмотрены как задачи по преобразованию конкретных ситуаций педагогического взаимодействия с целью научения, развития, становления личности ученика, осуществляемые посредством определенных действий, операций, специфичных для различных видов и технологий педагогической деятельности. Технологическая культура преподавателя является средством перевода всех других составляющих профессионально-педагогической культуры непосредственно в деятельность. Изначально любая технология создается в процессуально-описательной форме как алгоритм деятельности, реализующей определенные педагогические цели и задачи, как ориентировочная основа действий, операций. Данный уровень характеризует технологическую педагогическую культуру того, кто разработал данную технологию. Профессионально-педагогическая культура общества содержит в себе множество различных технологий. Их освоение учителем включает в себя два этапа:

Выбор из культурного многообразия педагогических технологий тех, которые адекватны конкретной педагогической ситуации.

Перевод их в практическую деятельность, в соответствующую систему собственных действий.

В способности осуществить адекватный поставленной задаче выбор из существующего множества педагогических технологий или самостоятельно определить педагогическую задачу и выстроить систему действий по ее решению в своем сознании как ориентировочную основу деятельности проявляются разные уровни технологической культуры педагога. Освоение данных действий и культурное применение их в педагогическом процессе отражает не только уровень технологической культуры учителю, но и его педагогическое мастерство. Таким образом, высокий уровень технологической культуры учителя определяется не столько знанием современных педагогических технологий и их овладением, сколько умением конструировать свою деятельность как систему педагогических задач и способов их решения. В.А. Сластенин трактует технологию как философию педагогического действия. Развертывая данное положение, И.А. Колесникова рассматривает технологическую культуру как соединение духовного содержания педагогической деятельности с совершенной формой ее реализации. Технологическая культура отражает умение педагога осуществлять переход с философско-педагогического уровня на праксеологический (деятельностный) уровень и проявляется не только в способности осваивать разработанные в педагогической культуре технологии, но и вносить собственный вклад в их развитие, в способности технологично воплощать педагогические стратегии и замыслы (31, с.264-267). Анализ практической педагогической деятельности свидетельствует о

том, что одним из условий реализации современных концепций обучения и воспитания является соответствие им уровня технологической культуры и мастерства учителя, проявляющихся в его способности «перевести» заложенные в данных концепциях идеи и цели в свою практическую педагогическую деятельность.

Личностно-творческий компонент профессионально-педагогической культуры учителя определяет творческую направленность и своеобразие его личности. В основе его лежит потребность педагога в творческой самореализации, в проявлении своей индивидуальности. Индивидуальность, по мнению А.К. Марковой, является самым поздним новообразованием в профессиональной сфере человека и проявляется в его неповторимости, целостности, уникальности, в творчестве как высшем ее уровне (18).

В процессе профессионального становления существует опасность нивелировки личности, подравнивания ее под существующие профессиональные нормы и стандарты. Е.М. Борисова отмечает, что в науке и практике существуют воззрения, сводящие профессиональное формирование к адаптации, приспособлению личности к требованиям профессии, ориентации на общие, сходные черты и свойства, характеризующие «профессиональный тип личности». Вне поля зрения остается вопрос об общем развитии личности, раскрытии ее индивидуальности, о ее самовыражении (32). Современная педагогика и психология рассматривают становление самобытности личности, ее самореализацию и самоактуализацию как важнейшие условия успешной профессиональной деятельности. Здесь происходит слияние общественного и личностного смыслов: общество заинтересовано в развитии индивидуальности учителя в своих целях (от «нормативной» личности, не обогащенной своей индивидуальностью, оно получает значительно меньше, чем от человека с индивидуальной творческой позицией), а, следовательно, и в целях самой личности, так как она испытывает удовлетворение, обретает смысл своей жизни в процессах самоопределения, самоактуализации и самореализации. Таким образом, ее личностные цели и смыслы становятся общественно значимыми, а индивидуальность воспринимается не только как личностная, но и социальная, в том числе профессиональная ценность.

Между тем, уникальность человека как природного существа и уникальность личности как существа социального не одно и то же. Гуманистическая психология видит сущность и средоточие индивидуальности личности не в ее непохожести, а в ее уникальном внутреннем мире, в системе ее ценностей и смыслов, в ее отношении к миру и к самому себе. (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, И.И. Резвицкий, В.И.

Слободчиков, Е.И. Исаев, Е.Л. Яковлева). Богатство и глубина этого внутреннего мира определяется не только способностью личности отстаивать свою индивидуальность, выходить за пределы социокультурных норм, но и мерой приобщения к ним и присвоения ценностей общечеловеческой культуры, воплощенных в культуре профессиональной. Ибо бессмысленно и невозможно выходить за пределы, которые человек не видит и не установил для себя, без совершения актов самоопределения, выбора того, что человек полагает ценным и значимым для себя самого. «Главная страсть человека – это быть, исполниться, состояться. А без форм и изначально индивидуальных устоев человек отбрасывается в сферу исторического бессилия», - пишет М. Мамардашвили (33, с.180). Существование профессиональных стереотипов и норм не отрицает наличие в педагогической культуре общества альтернативных норм и ценностей, которые не только не препятствуют развитию индивидуальности, но, наоборот, обогащают личность, способствуют осознанию и открытию своего «Я», проектированию своего неповторимого жизненного и профессионального пути.

Таким образом, творческая индивидуальность педагога складывается из его самобытного профессионального мировоззрения, поиска своего предназначения и смысла жизни, видения перспектив и путей своего творческого роста, способности создавать нечто новое, яркое, оригинальное. Педагогу в полной мере должны быть присущи выделенные А. Маслоу и К. Роджерсом качества, характерные для творческой личности:

стремление к самореализации;

поглощенность делом как призванием, отношение к педагогическому труду как к жизненной задаче, постоянная готовность его совершенствовать;

аутентичность - стремление быть подлинным, самим собой, открытым по отношению к другим и себе, не скрываясь за социальной маской и ролью;

более эффективное восприятие реальности, которое заключается в готовности к осознанию сложности бытия, к решению жизненных и профессиональных проблем, поиску непроторенных путей;

принятие себя, других и мира в целом такими, какими она есть на самом деле;

независимость и уверенность в себе, определенная автономия от физического и социального окружения, опора на свой собственный потенциал и внутренние источники роста;

критичность к своей деятельности и высокая степень рефлексии;

повышенная спонтанность, непосредственность и искренность, богатство эмоциональных реакций;

открытость новому опыту, способность свежо и непосредственно, как дети, переживать ценности жизни;

гибкость, динамичность, готовность постоянно быть в движении, в изменении, в становлении (34; 35).

Творческое развитие личности педагога во многом зависит от **культуры профессионально-личностного самоопределения**, которая выступает в качестве личностного образования, обеспечивающего его способность ориентироваться и осуществлять выбор в быстро изменяющихся и противоречивых условиях профессионального бытия. Профессиональная деятельность и судьба учителя так же сложны, как и окружающий мир, и требуют от него готовности к изменениям и к определению себя, своей позиции в новых условиях жизнедеятельности. Исследователи утверждают, что на протяжении всей своей жизни и профессиональной деятельности человек находится в процессе постоянного поиска, самоопределения и саморазвития (К.А. Абульханова-Славская, Е.М. Борисова, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, Д. Сьюпер и др.). Можно утверждать, что, только постоянно самоопределяясь в постоянно изменяющихся условиях педагогической деятельности, учитель способен осуществлять ее полноценно. Профессиональное самоопределение – это никогда не прекращающийся процесс духовных исканий, достижения поставленных целей и обретения новых. Оно не может осуществляться вне личностного самоопределения учителя, его духовного самоусовершенствования. Педагог должен всегда воспринимать себя как человека, обладающего пока еще не полностью раскрытым и реализованным потенциалом и берущего на себя ответственность постоянно делать выбор, касающийся целей, планов и средств профессиональной жизнедеятельности. Успешность самоопределения, саморазвития и самореализации учителя зависит от становления культуры профессионально-личностного самоопределения, которая предполагает:

- самопознание и определение педагогом своих особенностей и способностей;

- выбор жизненных и профессиональных целей и ценностей;

- освоение системы знаний, обеспечивающих возможность альтернативного выбора данных целей и ценностей;

- овладение способами планирования, программирования, принятия решений в конкретных жизненных и профессиональных ситуациях;

- освоение различных способов и психотехник саморазвития и самоопределения;

- наличие развитой рефлексии, критериев оценки самого себя, жизненных и педагогических явлений, позволяющих осуществлять осознанный выбор.

Таким образом, культура профессионально-личностного самоопределения обеспечивает становление педагога как саморазвивающейся и самоадаптирующейся личности, способной выбирать свой жизненный и профессиональный путь и готовой к решению сложных профессиональных проблем.

Профессиональную культуру педагога нельзя представлять как набор неких компонентов, это прежде всего комплексная характеристика личности учителя, в которой целостно проявляются его индивидуально-творческие особенности, сложившийся культурный, социальный и педагогический опыт.

3. Общие и педагогические способности учителя

К личностным свойствам педагога, обуславливающим индивидуально-психологические предпосылки формирования профессионализма и педагогического мастерства, относятся общие и педагогические способности. Они обнаруживаются и проявляются в быстроте, глубине и прочности овладения приемами и способами педагогической деятельности. Ансамбль необходимых педагогу способностей включает как общие, требующиеся для выполнения любой деятельности, так и специальные, обеспечивающие именно педагогическую деятельность. При этом сами специальные способности, являясь относительно самостоятельными образованиями, представляют собой составную часть общей одаренности, и ею же в значительной части определяются. Надо помнить также, что способности не являются чем-то врожденным, они развиваются на основе задатков в процессе определенной деятельности. Освоение необходимых педагогу умений и навыков профессиональной деятельности опирается на имеющиеся у него способности, одновременно развитие определенной способности происходит в процессе овладения соответствующим ей умениями и навыками.

Общие способности определяются прежде всего психофизиологическим развитием личности: ее темпераментом, характером, интеллектом. По мнению В.А. Якунина, интеллект является наиболее важным фактором, определяющим успешность педагогической деятельности. Проведенное им исследование свидетельствует о том, что уровневые показатели интеллекта у учителей-мастеров значительно превышают аналогичные показатели у педагогов-немастеров (16, с.550) Он играет решающую роль в осуществлении практически всех видов деятельности педагога (прогностической, проектировочной и конструктивной, рефлексивной и познавательной). От уровня развития интеллектуальных способностей педагога зависят его гностические способности (познавательные) - способности приобретать, перерабатывать и использовать

информацию - необходимые для всех, кто занимается интеллектуальной деятельностью.

Однако, интеллект нельзя сводить к хорошо развитому мышлению. Это сложное и многоуровневое образование, система психических процессов, обеспечивающая не только познание окружающего мира, но и принятие решений в различных ситуациях, управление своим поведением. Не случайно, психологи выделяют такие виды интеллекта, как общий, обеспечивающий успешность любой деятельности; профессиональный, ориентированный на решение специальных проблем; и социальный, проявляющийся в сфере межличностных отношений. Высокий уровень профессионального интеллекта педагога возможен лишь при целостном развитии его интеллекта.

Итак, наличие мыслительных способностей само по себе не обеспечивает высокого уровня педагогического мастерства. Не случайно, что педагоги, отличающиеся теоретическим складом мышления, зачастую не могут решать практические педагогические задачи и находить эффективные способы педагогического взаимодействия. Решение разного рода педагогических задач становится у учителя-мастера не только мыслительным логическим актом, но и творческим процессом, актом педагогического искусства. В педагогическом мышлении педагога обнаруживается внутреннее единство интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств. Представим себе, что он должен мгновенно найти решение в трудной ситуации взаимодействия с учеником. Может ли он действовать только сообразно своей логике? Безусловно, нет. Ему прежде всего надо понять логику мышления, поведения ученика, совершенно иную, чем у взрослого человека. Без развитого воображения, наблюдательности, интуиции сделать это очень трудно. Однолинейность и чрезмерная логичность мышления зачастую мешает педагогу работать творчески, понимать учеников и находить нестандартные, нестереотипные и гуманные способы решения сложных педагогических задач.

Креативность - общая способность личности к творчеству, которая определяется не только уровнем развития творческого мышления, создающего нечто новое, оригинальное, но, по мнению К. Роджерса, прежде всего способностью к самосовершенствованию, самоактуализации как проявлению педагогом своей внутренней сущности и индивидуальности.

Общие способности своеобразно отражаются в собственно педагогических способностях, которые обычно объединяют в несколько групп:

Конструктивные способности - обеспечивают прогнозирование, проектирование и построение педагогического процесса: определение возможных результатов, постановку целей и задач, разработку планов и

проектов их решения, определение условий эффективной организации учебно-воспитательной деятельности. В основе способности человека прогнозировать свою деятельность лежит единство мышления и воображения. Преподавателю необходимо развивать в себе *педагогическое воображение* - способность предвидеть то, каким может стать тот или иной учащийся в будущем. "Как и любому творцу, учителю необходимо представить себе свое творение, - пишет известный педагог М.П. Щетинин. - Чем оно яснее видится в главном, в деталях, тем целенаправленнее идет созидание. Картина со временем уточняется, в нее вносятся коррективы, но она должна постоянно присутствовать в воображении автора. Хороший учитель видит своего ученика как бы в трех проекциях: прошлого, настоящего и будущего" (17, с.121)

Способность к предвидению во многом связана с развитой *интуицией*, которую обычно определяют как "чувствознание", способность целостно схватывать ситуацию, получать знание без осознания путей и условий его получения. Интуиция чаще всего присуща педагогам, обладающим эмоциональной чуткостью и восприимчивостью. Ее также рассматривают как свернутый мыслительный акт, формирующийся в результате длительного опыта аналогичных мыслительных действий.

Коммуникативные способности представляют собой ведущую группу педагогических способностей, обеспечивающих межличностное и деловое общение в процессе воспитания и обучения. Они включают в себя целый комплекс способностей и личностных свойств педагога:

общительность - способность быстро вступать в контакт, ориентироваться в ситуациях общения и реагировать на действия партнеров по общению;

распределенность внимания - способность преподавателя видеть все, что происходит вокруг него, заниматься сразу несколькими видами деятельности (сообщать материал, получать обратную связь о том, как воспринимают его студенты, держать в поле зрения каждого из них и т.д.);

эмпатия - способность к сопереживанию, эмоциональной сопричастности и пониманию, возникающая у педагога как результат осознания тех чувств и переживаний другого человека, которые он в подобной ситуации испытывал сам (вывод по аналогии), или на основе его способности с помощью воображения и интуиции прочувствовать жизненную ситуацию другого человека. Эмпатия часто возникает в результате эмоциональной идентификации - способности педагога ощущать чувства и переживания другого как свои собственные, поставить себя на место другого человека. Вот почему преподавателю полезно чаще

вспоминать те свои состояния и проблемы, которые он испытывал в возрасте своих студентов;

перцептивные - способность воспринимать и определять эмоциональное состояние ученика по его внешнему виду, жестам, мимике, движениям. Перцептивные способности педагога во многом связаны с развитой педагогической наблюдательностью и зоркостью, умением улавливать неосознаваемые другим человеком мгновенные реакции и "читать" их.

экспрессивные способности - проявляются в самовыражении, адекватной передаче в процессе общения своего эмоционального состояния. Воздействуя на студентов словом, жестами, мимикой, преподаватель должен уметь выразить с помощью речи и других, невербальных средств свое отношение к тому, о чем он говорит.

Организаторские способности обеспечивают эффективную организацию учебной и внеаудиторной деятельности студентов, управление их взаимодействием в педагогическом процессе. Данные способности тесно связаны со всеми другими способностями, прежде всего коммуникативными, и проявляются:

в организаторском чутье педагога, способности учитывать психологические особенности студента, группы при построении педагогического взаимодействия, видеть организаторские возможности других людей;

в способности вести за собой, создавать мотивацию к деятельности, увлекать ее перспективами;

в способности "заражать" и заряжать других своей энергией, которая во многом зависит от эмоционального потенциала преподавателя, его увлеченности своей деятельностью;

в склонности, готовности к организаторской деятельности, зависящей от внутренней активности его личности. В основе активности личности лежат ее нейродинамические и психофизиологические особенности (свойства темперамента), а также приобретенные в процессе личностного развития качества: инициативность, самостоятельность, уверенность в себе. Педагогам, склонным к исполнительской деятельности, необходимо развивать в себе данные качества и свойства.

Все общие и педагогические способности взаимосвязаны в личности учителя, образуют единый ансамбль способностей, вот почему развитие каждой из них зависит от развития всех других.

4. Индивидуальный стиль деятельности учителя

Рассматривая обширный перечень требований, которые предъявляются к личности учителя, известный педагог В.Н. Сорока-Росинский (знаменитый Викниксор из «Республики Шкид» Г. Белых и Л. Пантелеева) справедливо замечал: «Учитель чаще всего рассматривается как простая арифметическая сумма тех достоинств, которыми ему следует обладать. Имеются они у него на 100 % - отличный педагог, на 75 % - хороший, на 50 % - посредственный, ниже 50 % - плохой. Разумеется, это не так: каждый педагог вовсе не матрац, набитый добродетелями, а личность, определенный склад характера, особая порода - каждый в своем стиле... Каждый педагог должен определить, какой он породы, чтобы знать и сильные, и слабые стороны, и все особенности своего орудия, то есть своей личности, как учителя и воспитателя» (21, с.214). Осуществляя свою профессиональную деятельность, педагог стремится максимально адаптировать ее к своим возможностям, особенностям, опираясь прежде всего на те способности, которые более всего развиты у него.

Важнейшим условием становления профессионального мастерства учителя является определение *индивидуального стиля* своей *педагогической деятельности*, под которым принято понимать обусловленную природными особенностями человека устойчивую систему задач, способов и тактик деятельности, обеспечивающих эффективность его труда (Е.А. Климов, А.К. Маркова). Исследования, проведенные психологами, подтверждают, что индивидуальный стиль деятельности учителя, его самобытный педагогический почерк во многом зависят от природно-обусловленных типологических особенностей и некоторых других качеств личности.

Педагоги, обладающие сильной и подвижной нервной системой, добиваются успехов за счет быстроты, оригинальности и экспромтности решений. Они артистичны, экспрессивны, им присущ высокий уровень готовности к импровизации, непосредственность и выразительность эмоциональных реакций.

Учителя, наделенные сильной, но инертной и уравновешенной нервной системой, тщательно готовят и взвешивают свои решения, действуют неторопливо, основательно, обладают большой выдержкой, сдержанны в эмоциональных проявлениях, последовательны и настойчивы.

Педагогическое мастерство педагогов, наделенных от природы слабым типом нервной системы, проявляется прежде всего в особой чуткости, вдумчивости в возникающих педагогических ситуациях, способности понять внутренний мир учащихся.

Существуют различные типологии стилей индивидуальной деятельности педагога в зависимости от оснований, по которым они выделяются. В зависимости от вида педагогической деятельности

выделяются: стиль обучающей деятельности, стиль воспитательной деятельности и стиль педагогического общения. По мнению А.К. Марковой, стили деятельности различаются прежде всего по соотношению требований, предъявляемых к педагогическому труду, и возможностей человека (6). Наиболее оптимальным является стиль, который выбирается в соответствии со склонностями педагога и в то же время не противоречит требованиям профессии. В основу предложенной А.К. Марковой и А.Я. Никоновой классификации стилей обучающей деятельности положены следующие основания: содержательные характеристики стиля (преимущественная ориентация педагога на процесс или результат своего труда); динамические (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.); результативность (уровень знаний и навыков учения и учащихся, а также их интерес к предмету). На основе этого выделены четыре стиля: *эмоционально-импровизационный*, *эмоционально-методичный*, *рассуждающе-импровизационный* и *рассуждающе-методичный*. Два из них являются крайними, противоположными:

Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС). Преподавателей с ЭИС отличает преимущественная ориентация на процесс обучения. Он не стремится к четкому планированию занятия, допускает импровизацию, отбирает для отработки наиболее интересный материал, оставляя менее интересный на самостоятельную работу учащихся. Не любит заниматься "рутинными" делами - повторением и закреплением, контролем знаний учащихся. Для него характерны высокая оперативность, использование большого арсенала разнообразных методов обучения, стимулирование активной творческой, спонтанной деятельности учащихся. Для педагога с ЭИС свойственна интуитивность, недостаточная рефлексивность и анализ результатов своей деятельности.

Рассуждающе-методичный стиль (РМС). Ориентируясь преимущественно на результаты обучения, преподаватель с РМС четко планирует занятия, жестко управляет педагогическим процессом, уделяет много времени повторению и закреплению, контролю знаний, умений и навыков. Высокая методичность сочетается с малым, стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной (воспроизводящей) деятельности учащихся. Работает в невысоком темпе и со всеми учениками, отличается рефлексивностью, хорошо развитыми аналитическими способностями.

Два других стиля (эмоционально-методичный и рассуждающе-импровизационный) являются промежуточными, в разной степени объединяющими особенности эмоционально-импровизационного и рассуждающе-методичного, а поэтому и более оптимальными.

Несколько другая классификация стилей педагогической деятельности предложена Э.Г. Костяшкиным, выделившим в соответствии с доминирующей у каждого педагога профессионально-психологической чертой характера, выражающей наиболее сильные стороны его личности, следующие типы педагогов:

интеллектуальный – характеризуется склонностью к научно-аналитической деятельности, глубокой эрудированностью, научным складом мышления, самостоятельностью оценок. Такой учитель добивается прежде всего успехов в преподавательской деятельности, в индивидуальной работе с учащимися, в руководстве творческими объединениями и клубами;

волевой – отличается высокой требовательностью к себе и к учащимся, настойчивостью, быстрым продвижением к цели, четкостью и организованностью в работе, увлекает учеников своей уверенностью и силой воли;

эмоциональный – высоко эмоционален и лабилен, чутко реагирует на изменения внутреннего состояния учеников и тонко воспринимает эмоциональную жизнь школьника, успешно работает с наиболее трудными детьми, к нему нередко идут ученики со своими раздумьями и бедами. К этому типу принадлежат и учителя, отличающиеся повышенным артистизмом, особой способностью к педагогическому самовыражению и перевоплощению;

организаторский – включает в себя отдельные свойства других типов и является наиболее универсальным. Такой педагог наилучшим образом умеет организовать деятельность детей, успешно помогает самовыражению и самореализации, развитию их способностей в разнообразных творческих делах (22).

По мнению автора данной типологии, у учителей младших классов преобладают эмоциональный и организаторский стили, средних – волевой, старших – интеллектуальный.

Знание педагогом своего индивидуального стиля и опора на него в своей профессиональной деятельности не приведет к успеху без способности его корректировать, достраивать, совершенствовать. Формировать стиль можно, лишь обогащая свою личность, осознавая и развивая свои наиболее сильные и оригинальные стороны, активизируя педагогическое творчество. Благодаря личностному и профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию педагогам с разными стилями деятельности доступно достижение высокого уровня педагогического мастерства. Тем не менее, индивидуальные различия каждый раз определяют особый способ подготовки к педагогическому взаимодействию, своеобразие механизмов и темпа принятия педагогических решений. С этим необходимо считаться как

самому педагогу, так и администрации учреждения образования при анализе деятельности учителя, и ни в коем случае не навязывать чуждый ему стиль деятельности.

4. Профессиональная компетентность педагога и ее структура

Неотъемлемой составляющей профессионализма и педагогического мастерства учителя принято считать его профессиональную компетентность. Понятие «компетентность», характеризующее сплав теоретической и практической готовности человека к выполнению какой-либо деятельности, широко используется сегодня в теории и практике общего и профессионального образования. А.К. Маркова выделяет несколько видов профессиональной компетентности, наличие которых означает зрелость человека в профессиональной деятельности:

специальная компетентность - владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

социальная компетентность - владение совместной профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего труда;

личностная компетентность - владение способами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

индивидуальная компетентность - владение способами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессионально-личностному росту, самоорганизации и самореабилитации (18, с.34-35).

Своеобразие педагогической деятельности делает недопустимым наличие лишь узкоспециальной компетентности, профессионализм учителя определяется сочетанием всех видов профессиональной компетентности. Кроме того, компетентность педагога можно рассматривать как единство общей компетентности, необходимой для человека независимо от его профессии; компетентности в сфере той науки, основы которой он преподает, и психолого-педагогической компетентности.

Существуют различные подходы к определению *структуры профессиональной компетентности*. Один из них связан с раскрытием структуры профессиональной компетентности через систему педагогических умений учителя (2), другой - с выделением отдельных компетентностей в соответствии с ведущими видами профессиональной деятельности педагога:

компетентность в сфере самостоятельной образовательной деятельности;

компетентность в сфере преподавательской деятельности;

компетентность в сфере воспитательной деятельности;

компетентность в сфере научно-методической и научно-исследовательской деятельности;

компетентность в сфере социально-педагогической деятельности;

компетентность в сфере культурно-просветительской деятельности;

компетентность в сфере коррекционно-развивающей деятельности;

компетентность в сфере управленческой деятельности (19, с.4).

Независимо от видов деятельности педагога, компетентность в каждой из них включает два основных компонента: 1) систему знаний, определяющих теоретическую готовность учителя; 2) систему умений и навыков, составляющих основу его практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности.

Обобщенные требования к уровню теоретической и практической готовности педагога содержатся в *квалификационной характеристике* выпускника, получившего специальность «учитель», представленной в Государственном стандарте высшего профессионального образования.

Требования к теоретической готовности педагога.

Специфика педагогической деятельности требует от учителя владения системой общекультурных и общенаучных, специальных, психолого-педагогических знаний. Педагог основной и средней школы имеет дело с той возрастной группой учащихся, которая обладает достаточно разнообразными общими и складывающимися профессиональными интересами. Эффективное педагогическое взаимодействие, установление межличностных отношений с ними возможно только в результате развития у него широкого кругозора, общей эрудиции, компетентности в различных областях социальной, культурной, научной, технической информации, на основе которой и формируется творческая, духовно богатая личность, привлекающая молодежь, магнетически притягивающая к себе. Вместе с тем, профессионализм и педагогическое мастерство преподавателя определяется глубиной его знаний в сфере преподаваемой им предметной области.

Успешное осуществление профессиональной деятельности предусматривает *овладение* им *основами общетеоретических дисциплин* в объеме, необходимом для решения педагогических, научно-методических и организационно-управленческих задач: знания государственного языка Российской Федерации – русского языка, на котором ведется преподавание; знания об общих законах мышления и способах оформления его результатов в письменной и устной речи; знания основ философии, объясняющей

наиболее общие законы природы и бытия человека, обеспечивающей осознание смысла собственной жизни и профессиональной деятельности; знания о мировой и отечественной истории и культуре, о формах и методах научного познания и их эволюции, о роли науки в развитии общества; знание основ экономической и социальной жизни общества. Независимо от преподаваемой дисциплины, педагог должен *знать основы права и ведущие правовые документы*, определяющую социальную и образовательную политику государства: Конституцию Российской Федерации, законы Российской Федерации, решения Правительства Российской Федерации и органов управления образованием по вопросам образования, Конвенцию о правах ребенка. Для выполнения функции защиты жизни и здоровья детей он должен знать: возрастную физиологию и основы школьной гигиены, правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты.

Компетентность в сфере самостоятельной образовательной деятельности обеспечивается *знанием основ научной организации труда*: способов поиска, обработки, хранения и использования информации, современных информационных образовательных технологий, способов организации самостоятельной работы, соблюдения режима труда и отдыха и т.д.

Система психолого-педагогических знаний, необходимых любому учителю, включает в себя несколько блоков.

Прежде всего, он должен владеть психологическими знаниями, обеспечивающими осознание возрастных и индивидуальных особенностей школьников, основных психических процессов и психологических механизмов, лежащих в основе воспитания и обучения.

Учителю необходимо знание особенностей педагогической деятельности, ее структуры, требований, которые она предъявляет к личности педагога, основ профессионально-личностного самовоспитания и саморазвития.

Он должен владеть системой методологических и концептуальных знаний, помогающих ему осознанно строить педагогический процесс: о сущности образования как социального явления, о месте и роли общего и педагогического образования в системе непрерывного образования, о функциях образования, основных тенденциях, направлениях и перспективах его развития, о современных подходах к обучению и воспитанию и т.д.

Для осуществления преподавательской деятельности ему необходимо знание психолого-педагогических основ обучения:

сущности процесса обучения, его закономерностей и принципов;
особенностей и структуры учебной деятельности учащихся, способов ее организации;

психологических основ процесса усвоения;
 способов проектирования учебного процесса, отбора содержания обучения, адекватных форм, методов и средств обучения, современных педагогических технологий;
 требований к оснащению и оборудованию учебных кабинетов и подсобных помещений;
 средств обучения и их дидактических (обучающих) возможностей;
 сущности, видов и способов организации самостоятельной работы учащихся, контроля и учета результатов обучения;
 способов диагностики и анализа результатов своей педагогической деятельности.

Наконец, он должен иметь представление о психолого-педагогических основах общения, а для выполнения функции классного руководителя - знать теоретические основы процесса воспитания и способы организации воспитательного процесса, обладать знаниями в других сферах его профессиональной деятельности: научно-методической, социально-педагогической, коррекционно-развивающей, управленческой.

В соответствии со спецификой преподавательской деятельности учителя-предметника он должен глубоко разбираться в своей предметной области знания и в методике преподавания предмета.

Особенностью профессиональных знаний учителя является их комплексный характер, так как профессиональная компетентность и педагогическое мастерство во многом зависят от его способности синтезировать знания из различных областей науки и практики и превращать их в личностное достояние, делать инструментом своей педагогической деятельности и профессионально-личностного самосовершенствования.

Действенность профессиональных знаний, перевод их в практическую деятельность педагога во многом определяется степенью овладения им комплексом умений (освоенных способов деятельности) и навыков (автоматизированных умений), педагогических технологий и техник, формирующихся на основе данных знаний.

Требования к практической готовности педагога.

Многообразие выполняемых педагогом профессиональных функций и видов деятельности отражается в перечне содержащихся в квалификационной характеристике умений, которыми он должен владеть. Выпускник педагогического вуза должен уметь:

осуществлять процесс обучения учащихся средней школы с ориентацией на задачи обучения, воспитания и развития личности школьника и с учетом специфики преподаваемого предмета;

стимулировать развитие внеурочной деятельности учащихся с учетом психолого-педагогических требований, предъявляемых к образованию и обучению;

систематически повышать свою профессиональную квалификацию, выполнять методическую работу в составе школьных методических объединений и в других ее формах;

выполнять работу классного руководителя, поддерживать контакт с родителями учащихся и оказывать им помощь в осуществлении семейного воспитания;

выполнять правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты, обеспечивать охрану жизни и здоровья учащихся в образовательном процессе;

решать организационно-управленческие задачи.

Для организации самообразования и совершенствования методического мастерства учителю необходимо: ориентироваться в новейшей специальной и психолого-педагогической литературе, владеть различными способами познания и освоения окружающего мира, методами поиска, обработки и использования информации, уметь интерпретировать и адаптировать ее для учащихся.

Основу профессиональной компетентности педагога составляет его практическая готовность к самоорганизации своей деятельности, которая складывается из умения планировать свою деятельность, правильно распределять свое время и находить оптимальные способы ее организации, умений самоконтроля, самоанализа и самооценки ее результатов.

Более подробная система действий педагога, овладение которыми обеспечивает его готовность к выполнению профессиональной деятельности, представлена в табл. 2. В соответствии с указанными в ней видами деятельности выстраивается система педагогических умений, представляющих собой освоенные педагогом способы данных деятельностей. Система гностических, прогностических проектировочных, конструктивных, организаторских, коммуникативных, рефлексивных и аналитических умений, которые формируются в процессе соответствующей деятельности на основе аналогичных педагогических способностей, составляет в своей совокупности *педагогическую технологию* учителя.

Понятие «педагогическая технология» многозначно. Рассматриваемая как компонент педагогического мастерства и основа профессиональной компетентности учителя, педагогическая технология включает в себя систему умений, обеспечивающих проектирование и осуществление педагогического процесса в определенной последовательности действий, процедур. Педагог строит учебно-воспитательную деятельность

технологично в том случае, если он понимает логику и структуру данной деятельности, отчетливо видит и выстраивает все ее этапы, владеет умениями, необходимыми для организации каждого этапа.

Для любых видов деятельности преподавателя (преподавательской, воспитательной, социально-педагогической, коррекционно-развивающей и т.д.) технологическая цепочка действий выглядит следующим образом:

1) диагностика (изучение и анализ) педагогической ситуации (обучающей, воспитывающей, ситуации межличностного и группового взаимодействия);

2) целеполагание - постановка целей (обучения, воспитания) и их конкретизация в системе задач;

3) выбор соответствующего содержания, форм и методов, создание условий педагогического взаимодействия;

4) организация педагогического взаимодействия (обучающего, воспитывающего);

5) обратная связь, оценка текущих результатов деятельности и их коррекция;

6) итоговая диагностика, анализ и оценка результатов педагогического взаимодействия;

7) постановка новых целей и задач.

Умение строить педагогический процесс предполагает владение учителем *педагогической техникой* - способами и средствами управления собой и воздействия на других, направленных на организацию педагогически целесообразного взаимодействия со студентами.

Первая группа средств педагогической техники связана с психотехническими умениями, обеспечивающими владение собой, своим телом, способами релаксации (расслабления) для снятия физического и психического напряжения, способами эмоциональной саморегуляции, вытеснения отрицательных эмоций и замены их положительными, способами создания рабочего творческого самочувствия и т.д.

Вторая группа содержит вербальные (словесные) и невербальные средства, позволяющие эффективно воздействовать на окружающих, к которым относятся:

техника речи - ее эмоциональность, образность, интонационная выразительность, ее ритм и темп, точность и языковая грамотность, четкость, дикция;

невербальные средства - владение мимикой, жестами, движениями, способствующими адекватной передаче мыслей и чувств.

Педагогу недостаточно хорошо знать способы и приемы педагогического воздействия и взаимодействия, необходимо уметь их использовать,

соответствующим образом инструментовать с помощью вербальных и невербальных средств. А.С. Макаренко писал, что он сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15-20 оттенками, когда научился делать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса. Достижение раскованности, свободы, внешней поведенческой выразительности, владение мимикой и движениями требует от педагога такой же работы над собой, как и от актера. Именно поэтому разработанная К.С. Станиславским система психотехнической подготовки актера с успехом используется для отработки педагогической техники. Помочь преподавателю в ее совершенствовании могут современные технические средства - видео и аудиозапись занятий, которые обнаруживают недочеты, не видимые и не осознаваемые в процессе самой деятельности.

Безусловно, педагогическая техника выполняет служебную роль и не поможет человеку, не обладающему другими свойствами: ярко выраженной направленностью на взаимодействие с учениками, глубокими профессиональными знаниями, развитыми педагогическими способностями и умениями.

Общие и профессиональные знания, умения, педагогическая технология и техника в их единстве составляют основу профессиональной компетентности учителя, но его педагогическое мастерство далеко не исчерпывается ими. Понятие «мастерство» характеризует высший уровень профессионализма, который не сводится к ремесленничеству, добросовестному выполнению всех инструкций и предписаний. Оно отражает специфику педагогической деятельности как искусства, как творческого процесса, в котором огромную роль играют гибкость и спонтанность учителя, готовность «к изящному исполнению педагогических процессов» (Ш. Амонашвили), к созданию «неструктурированных ситуаций» (А. Маслоу), стимулирующих открытое выражение им и его учениками собственных идей, мыслей, чувств, обеспечивающих расширение степеней их свободы. Способность к импровизации и озарению, созданию для учеников эмоционально-интеллектуального поля напряжения, в котором происходит проживание и осознание ими бытия, то есть вывод их на уровень процессуального сознания и открытия для себя мира как бы впервые - не заменишь никакими технологиями. В первую очередь это требует изменения сознания и мировоззрения самого учителя, разрушения его механистичности, однолинейности, ориентации лишь на предметный мир. «Мастерство – это великое чудо, которое рождается мгновенно, когда педагог во что бы то ни стало должен найти оригинальное решение, обнаружить педагогический дар, веру в бесконечные возможности человеческого духа», - пишет Ю.П. Азаров (20, с. 248).

Педагогическое мастерство обусловлено всей культурной эволюцией педагога как личности и поэтому всегда единично, уникально, проявляется у каждого педагога-мастера совершенно индивидуально, оригинально. В процессе всей жизни и педагогической практики складывается собственный профессиональный почерк, индивидуальный стиль деятельности учителя, в котором целостно и своеобразно отражаются все составляющие его педагогического мастерства.

ЛЕКЦИЯ 6. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЛИЧНОСТНО-ПРЕОБРАЗУЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Вопросы:

1. Профессиональное становление педагога.
2. Тенденции развития профессионального образования.
3. Основная образовательная программа подготовки учителя.

1. Профессиональное становление педагога

Профессиональное становление педагога, ведущее к достижению им профессионализма и педагогического мастерства, - длительный, непрерывный процесс. Используя образное выражение К. Роджерса, можно утверждать, что это путешествие длиною в жизнь. Существует множество подходов к определению основных этапов профессионального становления. Согласно одному из них, предложенному Е.А. Климовым, можно выделить следующие фазы жизненного пути профессионала:

1. *Оптантизм* (или фаза оптанта, оптации) - этап выбора профессии.
2. *Адепт* (или фаза адепта) – человек уже осознанно выбрал профессию и осваивает ее в специальном профессиональном учебном заведении (училище, вузе и т.д.).
3. *Адаптантизм* (или фаза адаптации, «привыкания» молодого специалиста к работе). В деятельности педагога она связана с вхождением в практическую педагогическую деятельность, с постоянным возникновением нестандартных, подчас неожиданных ситуаций. Считается, что для учителя эта фаза длится 3-5 лет (кстати, чаще всего педагоги покидают педагогическую профессию на этой стадии).
4. *Интернал* (или фаза интернала) – учитель становится опытным педагогом, который уже может самостоятельно и успешно справляться с основными профессиональными функциями.
5. *Мастер* (или фаза мастерства) – педагог выделяется своими специальными качествами, умениями, или становится универсалом, свободно

ориентирующимся в различных сферах профессиональной деятельности, обретает свой почерк, индивидуальный, неповторимый стиль деятельности, добивается стабильных положительных результатов.

6. *Авторитет* (или фаза авторитета) – учитель как мастер своего дела становится широко известен в своем кругу или за его пределами, у него накоплен большой педагогический опыт, за счет которого он успешно решает любые профессиональные задачи.

7. *Наставник* (или фаза наставничества) – педагог имеет единомышленников, последователей, учеников среди коллег, делится своим опытом с другими, помогает им в их профессионально-личностном росте (1, с.419-423).

Ведущую роль в успешном прохождении учителем основных этапов профессионального становления играет система его подготовки и повышения квалификации, включающая в себя три основных этапа: довузовский (среднее педагогическое образование), вузовский (высшее педагогическое образование) и послевузовский (дополнительное педагогическое образование, осуществляемое в учреждениях повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров).

2. Тенденции развития профессионального образования

В современной сложной социокультурной ситуации существует противоречие между растущими требованиями к личности и деятельности педагога и фактическим уровнем готовности (мотивационной, теоретической и практической) выпускника педагогического вуза к выполнению своих профессиональных функций. Разрешение этого противоречия требует от системы педагогического образования решения целого ряда проблем: преобразования целей профессиональной подготовки, совершенствования структуры и содержания педагогического образования, обновления организационных форм и методов.

Основные направления преобразования системы профессиональной подготовки педагогических кадров связаны с ведущими тенденциями развития профессионального образования, отражающими в себе общие тенденции развития образования: мировые, национальные, региональные. К числу ведущих тенденций развития профессионального образования относят следующие: непрерывность образования; гуманизация и гуманитаризация; демократизация; интеграция; интенсификация.

Непрерывность образования. Профессиональное образование рассматривается сегодня как непрерывный процесс, обусловленный потребностями современного производства в постоянном профессионально-

личностном развитии и совершенствовании специалистов, в расширении их возможностей в условиях качественного изменения труда как в рамках одной профессии, так и в условиях смены сфер профессиональной деятельности. Определение сущности непрерывного образования дано в докладе ЮНЕСКО «Учиться быть», где под ним понимается такое изменение способа бытия человека, когда он открывается новому опыту. Однако трактовка данного положения была значительно сужена стремлением свести непрерывное образование к периодически возобновляемому обучению или к повышению квалификации через определенный промежуток времени. Смысл непрерывного образования заключается преимущественно в том, чтобы уже в условиях основного профессионального образования сформировать систему знаний, умений и качеств личности, позволяющих ей самостоятельно продолжать образовывать и совершенствовать себя, свободно ориентироваться в сложном круге социальных и профессиональных проблем, успешно адаптироваться к изменяющимся условиям и добывать необходимые ей знания и умения. Ведущими свойствами профессионала становятся в данных условиях развитое системное мышление, владение методологическими знаниями, позволяющими не только оперировать имеющейся информацией, но и приобретать новую, осваивать разнообразные виды деятельности; активная жизненная и профессиональная позиция; потребность и готовность к профессионально-личностному развитию и совершенствованию.

Данная тенденция находит свое отражение в создании системы многоуровневой педагогической подготовки, образовательных программ, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность содержания педагогического образования на всех его ступенях (среднее, высшее, постдипломное) и направленных на непрерывное развитие, социализацию и профессионализацию личности специалиста. Непрерывность профессионального образования и преемственность образовательных программ обеспечивается введением государственных образовательных стандартов среднего и высшего профессионального образования.

Гуманизация образования как ведущая тенденция его развития означает обращенность образования к человеку, создание условий для проявления и развития его индивидуальности. Она призвана защитить человека от опасности утраты им своей уникальности, отчуждения от жизни, мира природы и культуры, направлена на максимальное удовлетворение высших потребностей человека: потребности в самоактуализации, самореализации, в духовном, социальном и профессиональном становлении.

Гуманизация педагогического образования обусловлена тем, что высшей ценностью педагогического процесса в вузе выступает личность

будущего учителя с ее потребностями, мотивами, целями, отношениями. Данная тенденция предполагает преобразование всей системы педагогического образования: не только его целей, но и содержания, образовательных технологий, которые должны создавать «лично утверждающие ситуации» (В. Сериков), обеспечивающие превращение студента в субъекта учебной и профессиональной деятельности; изменение системы отношений в педагогическом процессе; критериев оценки его результативности.

Развитие педагогического образования в направлении гуманизации предполагает планирование, организацию и реализацию подготовки учителя на основе личностного, индивидуального, культурологического, аксиологического и других лично и профессионально ориентированных подходов, обеспечивающих становление личности выпускника, обладающей широким культурным, научным, социальным и профессиональным потенциалами.

Гуманитаризация образования является средством гуманизации и касается прежде всего изменения структуры и характера содержания профессионального образования. При этом имеется в виду не только и не столько увеличение доли гуманитарных предметов в структуре учебного плана, так как их количество не всегда переходит в новое качество. Основанные на аналитико-логическом постижении различных научных категорий и фактов, даже такие предметы, как этика, эстетика, история, литература не затрагивают глубоко внутренний мир личности, не формируют эмоционально-ценностного отношения человека к миру и самому себе. Гуманитаризация профессионального образования – это путь, ведущий студента к культуре, к осознанию себя и своего места в мире природы, человеческих отношений, техники. Ее сущностью становится «очеловечивание» знаний, превращение их в инструмент духовного развития личности. Данный процесс может и должен осуществляться не только при изучении гуманитарных предметов, но и посредством гуманитарной направленности специальных курсов, их ценностно-смысловой наполненности.

Демократизация образования является следствием гуманизации и рассматривается как расширение прав всех участников педагогического процесса, прежде всего студентов, посредством предоставления им разнообразного спектра образовательных услуг, альтернативных форм получения образования: таких, как индивидуальное обучение, экстернат, дистанционное обучение и т.д.; повышения их роли в решении организационных проблем в учреждении образования, развития студенческого самоуправления.

Одним из проявлений данной тенденции выступает индивидуализация и дифференциация обучения, осуществляемая посредством свободного выбора курсов, индивидуальных путей и способов прохождения обучения.

Значительно расширяются права учебного заведения в определении специальностей, по которым ведется профессиональное обучение, учебного плана и программ. Вместе с тем, необходимо учитывать те опасности, которым подвержена система профессионального образования в условиях демократизации. В системе образования любой страны существует две объективные тенденции. Первая заключается в обеспечении равных образовательных возможностей для каждого человека, которая достигается единообразием образования. Вторая связана с удовлетворением потребности личности в разнообразности и вариативности образования, обеспечивающего ее индивидуальные склонности и запросы.

Демократизация проявляется также в активном и равноправном участии в педагогическом взаимодействии каждого студента как субъекта деятельности учения. Демократический характер взаимоотношений позволяет создать обстановку равноправного диалога, партнерства, необходимую для присвоения студентами гуманистических общечеловеческих и профессиональных ценностей.

Тенденция интеграции связана с необходимостью предоставления максимальных возможностей студенту в получении интегрированной профессиональной подготовки, обеспечивающей его свободное перемещение в быстро меняющейся сфере образования, успешную социализацию и вхождение в культуру.

Образовательный потенциал специалистов, подготовленных по интегрированным специальностям, пополняется более обобщенной системой знаний, что позволяет сократить их объем и снизить учебную нагрузку на учащихся при одновременном возрастании профессиональной мобильности специалистов нового типа.

Интеграционные процессы, особенно интенсивно развивающиеся в сферах общественной жизни, науки и производства, требуют переориентации профессионального образования с узкой специализации и разделения областей знаний на их расширение и объединение. Осуществление интеграции позволяет:

- обеспечить самоопределение и самореализацию специалиста в различных сферах профессиональной и смежной с ней деятельности;

- создать условие для формирования целостной картины мира и сферы труда;

- развивать системное мышление профессионала, позволяющее схватывать явления во всех их взаимосвязях;

обеспечить целостное развитие личности: социальное, физическое, духовное, интеллектуальное;

установить более тесные связи обучения с практической педагогической деятельностью;

решить проблему перегрузки студентов.

Основные пути и направления интегрирования связаны с переходом системы профессионального образования от узкоспециального обучения к обучению по группам профессий и профессиям широкого профиля, что отражается в интегрированных программах профессионального образования, а также в создании интегрированных курсов, комплексных, интегрированных занятий.

Интеграция является важнейшим условием осуществления многоуровневого профессионального образования. Поэтому данная тенденция присуща всей системе профессионального образования и предполагает создание интегрированных программ непрерывного педагогического образования на основе координации и преемственности содержания всех этапов профессиональной подготовки.

Тенденция интенсификации. Появление данной тенденции в профессиональном образовании связано с возрастающим усложнением характера профессиональной деятельности и социальной жизни, стремительно изменяющимися социально-экономическими и производственными условиями, интенсивным развитием науки и современных технологий, требующим максимального развития студентов, готовности к напряженной интеллектуальной и практической деятельности.

Интенсификацию можно рассматривать как достижение максимальной эффективности профессиональной подготовки на основе системного совершенствования процесса профессионального образования. Данная тенденция отражает не только социально-экономические потребности общества и личности, но и психолого-педагогические и медико-физиологические предпосылки ее развития. В основе ее лежат представления отечественных психологов об условиях интенсивного развития личности, сформулированные в принципах развивающего обучения (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). Тенденция интенсификации проявляется:

в социальной насыщенности жизни студентов;

в интенсификации учебного труда, обучении на достаточно высоком уровне трудности, в напряженном темпе, стимулирующем активную творческую деятельность студентов;

в фундаментальной научной подготовке учителя;

в дальнейшей унификации содержания образования в условиях интеграции профессий, обеспечивающей мобильность специалиста;

во внедрении новых технологий образования, создающих условия для развития системного и продуктивного мышления студентов;

в подготовке студентов к работе с современными компьютерными средствами, автоматизированными системами;

в оптимальном сочетании форм и методов обучения, технических средств и ЭВМ, повышающих работоспособность и интерес к учению.

Основные тенденции развития профессионального образования находят свое отражение в совершенствовании целей, структуры и содержания, организационных форм и методов профессиональной подготовки педагогических кадров.

3. Основная образовательная программа подготовки педагога

Перед современным педагогическим образованием помимо *основной цели* – удовлетворения культурно-образовательных потребностей личности, обеспечения общекультурной, научной и профессиональной подготовки специалистов в сфере образования с учетом меняющихся потребностей экономики и рынка труда (5, с.60), стоит задача помощи будущему педагогу в осознанном выборе своего профессионального пути, осуществлении самоопределения в педагогической профессии, развитии творческого потенциала и профессионально значимых качеств личности.

Удовлетворение разнообразных профессиональных и культурно-образовательных потребностей личности и общества реализуется посредством вариативности и многоуровневости структуры и программ профессиональной подготовки педагогических кадров. Основу высшего педагогического образования составляет базовое педагогическое образование – освоение основной образовательной программы подготовки учителя в педагогическом вузе в течение 4-5 лет.

Высшее образование закладывает основной фундамент научной и профессионально-педагогической подготовки по избранному направлению образования и дает возможность выпускникам работать в качестве учителя средней школы и педагога в средних учебных заведениях различных профилей.

Над системой базового высшего педагогического образования надстраивается уровень полного высшего педагогического образования (магистратура) со сроком обучения 1 год, который позволяет выпускникам более глубоко освоить выбранную специализацию и получить диплом о высшем образовании с присвоением квалификации магистра образования по

избранному направлению специализации, дающим право осуществлять профессиональную деятельность в любых типах образовательных учреждений.

Освоение основной образовательной программы осуществляется в педагогическом вузе посредством включения студентов в разнообразные формы учебной деятельности. Половину отведенного программой учебного времени составляют аудиторные занятия, обеспечивающие основу теоретического обучения и практической подготовки студентов. Теоретическое обучение включает в себя не только освоение теоретических знаний на лекционных и семинарских занятиях, но и научно-исследовательскую работу студентов. Стержнем профессиональной подготовки и основным условием становления профессиональной компетентности и профессионально-педагогической направленности будущего учителя является включение его в деятельность, осуществляемую через различные по содержанию практикумы (социокультурные, психолого-педагогические, предметные), а также в непосредственную практическую педагогическую деятельность (летняя педагогическая практика в детских лагерях, практика в школе и других учебных заведениях).

Существенную роль в профессиональном становлении педагога играет самостоятельная работа студентов. Самостоятельная работа имеет особое значение для становления педагога как субъекта своей профессиональной деятельности, способного к постоянному самообразованию и саморазвитию, самостоятельному решению профессиональных проблем. Аудиторная работа лишь закладывает основы формирования профессиональной компетентности, целостное становление которой возможно только в процессе постоянной параллельной работы студента над собой. Современное высшее педагогическое образование предоставляет для этого максимум возможностей, включая дополнительные образовательные услуги, позволяющие получить в стенах вуза одновременно с основной педагогической специальностью любую другую на базе единой общекультурной и общепрофессиональной подготовки.

Вместе с тем, успешность профессионального становления во многом зависит от самого студента: от его направленности, творческой активности, готовности к постоянному самосовершенствованию и самообразованию, к непрерывному профессионально-личностному росту.

ЛЕКЦИЯ 7. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОВОСПИТАНИЕ И САМООБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЯ

Вопросы:

1. Роль самоопределения, самосовершенствования и саморазвития в становлении личности учителя.
2. Профессионально-личностное самоопределение педагога.
3. Профессиональное саморазвитие и самообразование педагога.

1. Роль самоопределения, самосовершенствования и саморазвития в становлении личности учителя

Испокон веков учитель осознавал свою деятельность как особую миссию — быть духовным наставником юношества, учителем жизни.

Если воспитывать и образовывать — это учить жизни, помогать растущему человеку самоопределиваться в ней, то учитель не может, не имеет права сам жить стихийно, не работая над собой.

В гуманистических педагогических воззрениях всех эпох особое значение придавалось роли самоопределения, самосовершенствования и саморазвития в становлении личности учителя. К.Д. Ушинский считал стремление к поиску человеком своего места в жизни врожденной потребностью человека, признавая, что от учителя и всей воспитательной системы зависит характер и результаты этого поиска. Достижение человеком счастья он связывает с выбором и определением им главной цели, смысла жизни, в качестве которого должно выступать то главное дело его жизни, тот труд, в котором он обретет свое человеческое призвание и «выполнение которого значит для него больше, чем жизнь». Столь высокое значение в жизни имеет только свободный труд, такой, который становится результатом осознанного выбора, осуществляемого в процессе серьезной духовной работы по самопознанию, осмыслению своей роли на земле, своего места в жизни. Работа педагога пронизана его убеждением в том, что помочь растущей личности в ее жизненном и профессиональном самоопределении может только воспитатель, который сам прошел данный путь.

Л.Н. Толстой видел сущность воспитания не в воздействии воспитателя на воспитанников, а в создании той атмосферы, той среды, в которой ребенок развивается, поэтому им упраздняется вопрос о воспитании и ставится вопрос о личности и образе жизни воспитателя, о его работе над собой. Убежденность в приоритетности личностного совершенствования над профессиональным и в необходимости разработки целой области науки, направленной на самосовершенствование воспитателя, проявляется в высказывании Л.Н. Толстого: «Для того, чтобы воспитание детей было успешно, надо, чтобы воспитывающие люди не переставая воспитывали себя, помогали бы друг другу все более и более осуществлять то, к чему стремятся. Средств же для этого, кроме главного внутреннего — работы каждого

человека над своей душой... - может быть очень много. Надо искать их, обдумывать, прилагать, обсуждать... думаю, что это целая и важнейшая область науки воспитания себя для воздействия на детей».

Выдающийся педагог конца XIX века П.Ф. Каптерев видел важнейшее условие становления учителя как свободного и самостоятельного деятеля в его работе над своим собственным развитием и усовершенствованием. По его мнению, учитель, стоящий в стороне от культуры, от трудов по ее усвоению и личному совершенствованию, сам не развивающийся, не может содействовать развитию других и в личностном плане стоит значительно ниже ученика, находящегося в процессе постоянного поиска и работы над собой.

Между тем, сложившаяся логика педагогического образования выглядит подчас несколько абсурдно, поскольку мы учим заниматься воспитанием и образованием тех, кто сам не в полной мере воспитан и образован. Нельзя полагаться на то, что полученное высшее педагогическое образование автоматически сделает студента личностью, готовой к выполнению своих профессиональных функций. Осознание сущности и значения профессионально-личностного самоопределения, самовоспитания, самосовершенствования, саморазвития и других «само», овладение способами их осуществления является важнейшей задачей самого будущего педагога. Попробуем для начала разобраться в смыслах и содержании, вкладываемых в данные понятия.

Самоопределение рассматривается как «процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы» (9, с.81). Уже данное определение позволяет выявить множественность смыслов и граней этого сложного явления.

Самоопределение выступает как динамичное явление, как процесс, как механизм становления личности и соотносится в этом своем значении с такими понятиями, как «выбор», «принятие решения», «поступок»; и одновременно - как статичное, стабильное состояние субъекта (результат выбора), связанное с установлением границ своего «Я», своего места в мире и в жизни, обретения определенной устойчивой системы ценностей, смыслов, позиции, установок, характеризующих отношение человека к окружающему миру и самому себе. Необходимо отметить относительность самоопределения как стабильного состояния субъекта, связанное с тем, что на протяжении не только жизни, но и достаточно небольшого ее периода происходит расширение в сознании личности границ своего «Я», изменение системы отношений, взаимодействия с миром, позиции, ценностных

ориентаций, установок.

Следующей особенностью самоопределения выступает его одновременный деятельностный и ценностно-смысловой характер. Выбор, осуществляемый личностью в процессе принятия решений, включает в себя не только действие, но и отношение личности к тем аспектам бытия, относительно которых происходит ее самоопределение.

Кроме того, самоопределение, с одной стороны, может выступать как достаточно длительный, непрерывный процесс, а с другой, - как одномоментный акт, характеризующий конкретные действия человека в момент принятия решения в определенной проблемной ситуации.

И, наконец, неоднозначность понятия «самоопределение» связана с множественностью векторов его направленности: на себя, на самопознание и определение своей сущности; и вне себя – на определение своего места в мире и отношения к нему, включения в различные сферы жизнедеятельности. Самоопределение, направленное на себя, чаще всего рассматривается как личностное самоопределение, а все остальные его виды соотносятся с теми сферами жизнедеятельности, в которых самоопределяется человек.

Специфика *личностного самоопределения* заключается в том, что это процесс и результат осознания личностью своей индивидуальности, уникальности, своих возможностей (могу) и желаний (хочу) в их соотнесенности друг с другом и с окружающим миром («Я - Я», «Я-другие», «Я-общество», «Я-мир», «Я-сверхличностная реальность») и выбора основных стратегий и направлений личностного роста.

Профессиональное самоопределение несводимо к выбору профессии, оно выступает не как определенный акт или стадия профессионального становления, а как его сущностная основа, своеобразный механизм, и представляет собой не прекращающийся на всем протяжении профессионального пути процесс поиска и обретения человеком смыслов своей профессиональной деятельности, открытия и реализации своего «Я» как профессионала, осуществления выбора в проблемных ситуациях, которые ставит перед ним постоянно изменяющаяся и усложняющаяся профессиональная деятельность. Характер и направленность данного процесса во многом определяется тем, как он соотносится с процессом личностного самоопределения.

Необходимость постоянного профессионально-личностного самоопределения учителя вызвана сложностью и противоречивостью процессов его личностного и профессионального становления. Существуют определенные переломные этапы профессиональной жизни, характеризующиеся существенными личностными сдвигами. Такими

этапами, по мнению психологов, выступают возрастные периоды 28-34, 40-45, 50-55 лет.

Практически каждый этап профессиональной деятельности учителя осложняется соответствующим кризисом. Кризис профессиональной адаптации связан с началом педагогической деятельности и отражает сложность процессов профессиональной самоидентификации и освоения профессиональной деятельности. Кризис рутинной работы, или так называемый «педагогический кризис», возникает периодически через 10-15 лет работы и характеризуется психологической усталостью, спадом творческой активности, ощущением однообразия и стереотипности деятельности, чувством одиночества, напряженности, неверия в себя. Кризис последнего периода профессиональной деятельности характеризуется снижением уровня профессионализма, понижением самооценки, ощущением истощенности своих возможностей, возникновением различных защитных мотивов и т.д. Данные кризисы значительно осложняются разнообразными контекстами: общественно-политическим, культурно-историческим и индивидуально-экзистенциальным. В них своеобразно отражаются как глобальные цивилизационные и социальные кризисы, так и присущие личности кризисы развития.

Непрерывный характер профессионально-личностного самоопределения диктуется не только потребностями постоянно развивающейся личности, но и современными социальными условиями, когда человек вынужден менять сферы своей деятельности, а также связан с изменением характера и содержания самой профессиональной деятельности учителя, побуждающей его к самоопределению в новой социальной и профессиональной ситуации. Эти изменения особенно ощутимы в деятельности педагога в условиях смены образовательных концепций, кардинальных изменений в содержании многих учебных дисциплин, появления новых учебных предметов, образовательных технологий и т.д. Все это подтверждает необходимость постоянного и непрерывного профессионально-личностного самоопределения и саморазвития педагога. Но наиболее интенсивно оно осуществляется в юности, на этапе освоения профессии.

2. Профессиональное самоопределение педагога

Основными составляющими профессионально-личностного самоопределения являются *самопознание* и *самопонимание*. В большинстве психологических исследований понятия «самопознание» и «самопонимание» отождествляются и рассматриваются как синонимы. Вместе с тем, более

точным является разграничение самопознания как процесса сбора данных, накопления и первичной информации о самом себе, с самопониманием как особой формой самосознания, процессом осмысления этой информации, ее интерпретации. Результатом самопознания оказываются новые знания о себе, а самопонимания – новый смысл того, что человек уже знал о себе. Таким образом, самопознание без самопонимания позволяет получить человеку новые знания, но не наделяет их новым смыслом, не позволяет открыть что-то новое в себе.

Психологи считают, что эффективное и адекватное понимание самого себя невозможно вне понимания окружающего мира, смысла человеческой жизни в целом и смысла собственного бытия, понимания своих отношений с окружающим миром. Именно понимая что-то во внешнем мире, человек и углубляется в себя, и возвышается над собой (11).

Таким образом, самопонимание тесно связано не только с самопознанием, но и с пониманием, процессами «проживания», прочувствования человеком своих внутренних состояний, с рефлексией, выступающих в качестве основного его механизма, самооценкой как формой реализации рефлексии, ведущих его к самоидентификации - обретению своего «Я», своей целостности.

Профессионально-личностное самоопределение выступает как процесс, включающий в себя:

соотнесение учителем результатов самопознания, самопонимания с результатами познания и понимания: своих возможностей, сложившейся системы ценностей и смыслов, взглядов и представлений - с ценностями, смыслами, нормами, задаваемыми педагогической культурой;

осуществление выбора, построения на этой основе своей профессиональной «Я-концепции» как совокупности представлений о себе как педагоге: о своих профессиональных смыслах, ценностях, возможностях, перспективах, направлениях профессионально-личностного роста и совершенствования.

«Любое самоопределение включает, с одной стороны, построение образа себя, иерархию актуальных потребностей, целей, устремлений, особенностей индивидуальных качеств; с другой – образа ситуации или прямого требования к самоопределяющемуся, в котором выявляется образ требуемого «Я» и, наконец, с третьей – сопоставление первого второму или второго первому, с фиксацией одной из сторон как определяющей» (12). Будучи универсальной для любого акта профессионально-личностного самоопределения, данная логика определяет внутреннее содержание той деятельности, которой вы будете далее заниматься. Она состоит из следующих этапов:

- 1) осознания цели и предназначения своей собственной жизни, своего человеческого и профессионального призвания на основе осмысления ведущих философских концепций смысла жизни;
- 2) познания и осознания своего «Я» (эмоционального, интеллектуального, социального и духовного) в контексте педагогической деятельности;
- 3) построения жизненных и профессиональных перспектив (целей, планов жизни и профессиональной деятельности, направлений профессионально-личностного самосовершенствования);
- 4) определения требований, предъявляемых к профессиональной деятельности и личности учителя на основе построения модели его личности (профессиограммы);
- 5) соотнесения с данной моделью своих возможностей и потребностей;
- 6) разработки программы профессионально-личностного самосовершенствования;
- 7) овладения способами профессионально-личностного саморазвития и самосовершенствования;
- 8) определения роли изучаемых дисциплин в профессионально-личностном росте и становлении учителя.

3. Профессиональное саморазвитие и самообразование педагога

Самоопределение является первым, но далеко не единственным шагом в сложном и трудном пути профессионально-личностного становления педагога. Оно выступает основой самовоспитания, самосовершенствования и саморазвития учителя. Эти понятия, близкие по своему значению, употребляются обычно как взаимозаменяемые. Чаще других используется для обозначения работы человека над самим собой термин «*самовоспитание*», который обозначает сознательную и целенаправленную деятельность человека по развитию своих способностей, формированию и совершенствованию положительных и исправлению негативных качеств и свойств. В то же время более адекватными и точными для обозначения процессов и деятельности, ведущих к профессионально-личностному росту педагога, являются понятия «саморазвитие» и «самосовершенствование».

Саморазвитие – процесс активного, последовательного позитивного качественного изменения личности, которое является результатом не внешних воздействий, а ее собственных усилий. Саморазвитие можно рассматривать и как деятельность личности, направленную на изменение тех своих психических и личностных свойств, которые уже есть, заложены в

природе человека или предшествующим этапом его развития, например: памяти, мышления, внимания, эмоциональной сферы, общих и профессиональных способностей и задатков, и т.д.

Самосовершенствование (в какой-то мере аналог самовоспитания) – это деятельность человека, направленная на формирование у себя новых и усиление имеющихся позитивных качеств и свойств, умений и навыков, а также на коррекцию своих недостатков. Вместе с тем, понятие «самосовершенствование» несет в себе более гуманный смысл, так как, в отличие от самовоспитания, предполагающего воздействие на самого себя, означает опору человека на лучшее в себе, расширение этого лучшего и продвижение к собственной вершине (самосовершенству), достижение *акме* (греч. асте - расцвет, вершина).

Интенсивно развивающаяся в последние десятилетия наука акмеология (О.С. Анисимов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан и др.) рассматривает саморазвитие и самосовершенствование педагога в качестве основных условий становления его как полноценного субъекта своей жизни и профессиональной деятельности, способного достичь вершин мастерства, личностной и профессиональной зрелости и полностью реализовать свой творческий потенциал.

Еще одной составляющей процесса, ведущего к личностному и профессиональному росту педагога, является *самообразование*. Традиционно самообразование рассматривается как приобретение знаний путем самостоятельных занятий, то есть, как самостоятельное обучение (научение). Иная трактовка самообразования связана с пониманием его как процесса самосозидания, самостроительства человека, осуществляемого посредством просвещения себя, самостоятельного приобщения к культуре. Самообразование – один из основных путей самоопределения и самосовершенствования человека, поскольку только через вхождение в культуру он выстраивает тот идеальный образ себя, который служит ориентиром в его движении к лучшему, высшему в себе. Итак, самообразование не сводимо к простому накоплению информации. «Образоваться — значит понять других, себя, смысл жизни, свою ответственность перед жизнью, перед культурой. Следовательно, для развивающегося человека культура — и непосредственная форма существования (жизнь, энергия, общение), и основание для самоопределения, для сознательного делания себя» (13, с.24).

Русский философ начала XX века. В. В. Розанов протестовал против самообразования, нацеленного на обременение сознания, памяти множеством ненужных сведений, его цель он видел в духовном развитии человека, возведении его к свободному и сознательному состоянию. «Сознательность

эта должна состоять в свободном окидывании взором разных миров, в полном отчете себе, что именно оставляешь и чего ищешь, когда переходишь от одного к другому и первая ступень к ней — углубление в свой собственный мир, его живое ощущение и ясное понимание» (14, с.42).

Самоопределение, саморазвитие, самосовершенствование и самообразование – процессы, основная цель которых – обеспечить *личностный и профессиональный рост* педагога. Что же такое личностный и профессиональный рост? Обыденное понимание сущности данных понятий существенно сужено стремлением рассматривать личностный рост как изменение социального статуса человека, а профессиональный – как продвижение в его карьере. Психологи выделяют два процесса, лежащие в основе личностного становления человека и определяющего основное направление его профессионального становления - *персонализацию* и *персонификацию*. Процесс персонализации, как отмечает А.Б. Орлов, представляет «трансляцию» человеком себя миру, другим людям в качестве сильной или обладающей властью «персоны». Данный процесс связан с его стремлением быть «авторитетным», «референтным» или «привлекательным» и ведет чаще всего к тому, что человек стремится быть адекватным не самому себе, а предзаданной социальной (в том числе профессиональной) роли. Таким образом, в основе персонализации лежит самоотождествление человека со значимой для него ролью. Процесс персонификации наоборот проявляется в стремлении быть самим собой, ведет к увеличению зон актуализации человека и к отказу от личностных «фасадов». Успешно протекающий процесс персонификации повышает степень позитивности, эмпатичности человека и представляет собой более целостный, интегративный процесс, нежели персонализация личности. Он позволяет человеку избежать полного самоотождествления себя с определенной профессиональной ролью, а его отношение к миру определяют внутренние мотивы и бытийные ценности, в которых проявляется истинная сущность индивида, его внутреннее «Я».

Очевидно, что преобладание процесса персонализации над процессом персонификации и проявляется чаще всего в стремлении человека к достижению высокого статуса, положения в обществе как к главной цели своей жизни. А поскольку достижение определенного статуса чаще всего связано с профессиональной ролью, именно она начинает определять отношение человека к окружающим и к самому себе, к основному направлению своей жизни и профессиональной деятельности, приводя к профессиональным деформациям, искажениям в профессионально-личностном развитии.

Личностный и профессиональный рост педагога прежде всего связан с

качественным изменением его личностного и профессионального потенциала: расширением сознания и самосознания, открытием истинного, сущностного в себе, обретением профессионально и лично ценных смыслов и целей своего бытия, индивидуального способа осуществления себя в профессии.

Безусловно, нельзя отрицать значение и роль повышения статуса и продвижения в карьере как одного из показателей профессионального роста педагога. Согласно мнению психолога Е.А. Климова, это процесс, осуществляемый «на двух взаимосвязанных, но различных уровнях: гностическом (в форме перестройки сознания, включая самосознание) и практическом (в форме реальных изменений социального статуса, места человека в системе межлюдских отношений)». При этом второй уровень должен выступать логическим продолжением и результатом первого. К сожалению, в реальной жизни часто встречается стремление к его достижению в обход предыдущего. Практически речь идет о направленности, ценностно-смысловой ориентации процессов личностного и профессионального становления, отражающей основной способ существования человека в мире и во взаимодействии с другими людьми: ориентированный на внешнее – статус, положение («казаться») или на внутреннее – реализации своей сущности, актуализации своего Я («быть»).

Наиболее полно сущность личностного роста человека раскрыта в гуманистической психологии. А. Маслоу утверждает, что в природе человека заложены потенциальные возможности для позитивного роста и совершенствования, они заключаются в творчестве как универсальной функции человека, которая ведет к его самовыражению и самоактуализации, «понимаемой как непрерывная реализация потенциальных возможностей, способностей и талантов, как свершения своей миссии или призвания, судьбы и т.п., как более полное познание, и, стало быть, принятие своей собственной изначальной природы, как непрерывное стремление к единству, интеграции, или внутренней синергии личности». В какой степени человек актуализирует свой потенциал, является делом его личного выбора. Потребность к личностному росту и самоактуализации – высший уровень в иерархии человеческих потребностей. Именно в этом направлении должно осуществляться его самоопределение и саморазвитие.

УПРАВЛЯЕМАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН (Лекционная УСР)

Цель: закрепить представления студентов о системе образования в Республике Беларусь.

Вопросы для самостоятельного изучения:

1. Образование как социокультурный феномен.
2. Кодекс Республики Беларусь «Об образовании».
3. Принципы государственной политики в сфере образования.
4. Система образования Республики Беларусь на современном этапе развития общества.

Практические задания:

Уровень 1. Работа с текстом. Составить тезаурус по теме «Система образования в Республике Беларусь», основываясь на Кодексе Республики Беларусь «Об образовании».

Уровень 2. Составить опорную схему «Принципы государственной политики в сфере образования», основываясь на Кодексе Республики Беларусь «Об образовании».

Уровень 3. Подготовить сообщение о системе образования Республики Беларусь на современном этапе развития общества, используя периодическую печать: газеты «Настаўніцкая газета», журналы «Пачатковая школа», «Пачатковае навучанне: дзіцячы сад, сем'я, школа», «Минская школа», «Адукацыя і выхаванне» и др.

Уровень 4. Написать эссе «Система образования Республики Беларусь в конце XXI века».

Форма контроля: конспект заданий для самостоятельной работы.

Литература:

1. Введение в педагогическую профессию : курс лекций / под общ. ред. В. А. Капрановой. – Минск : Нов. знание, 2015. – 176 с.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 18.07.2016, № 404-З. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2016. – 400 с.

2. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 1. ПСИХОДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Цель: закрепить знания студентов о существенных характеристиках педагогического общения; выявить психологические способы развития профессиональной речи педагога.

Практические задания:

1. Чем обусловлены цели педагогического общения? На какое общение ориентирована педагогическая деятельность учителя в гуманистической педагогике? Обоснуйте свой ответ.

2. Раскройте содержание основных функций педагогического общения. (Ответ оформите в виде таблицы).

3. Что вы понимаете под содержанием общения? Приведите примеры когнитивного и мотивационного общения.

5. Какие этапы можно выделить в структуре педагогического общения? Дайте характеристику каждому из них.

6. Составьте классификацию педагогического общения по трем основным характеристикам: цели, содержание, средства и представьте ее в виде схемы.

7. Перечислите основные психотехники анализа речевой деятельности педагога. Охарактеризуйте одну из них (на выбор).

8. Выявите и охарактеризуйте психологические способы развития профессиональной речи педагога.

9. Выполните следующие задания:

1) самооценка коммуникабельности.

Цель: определение уровня коммуникабельности личности.

Чтобы оценить свою коммуникабельность, полезно задать себе следующие вопросы:

1. Умеете ли Вы так поздороваться или о чем-то спросить, чтобы человеку было приятно ответить вам?

2. Способны ли Вы вызвать интерес и чувство доверия?

3. Если с Вами грубы, находите ли Вы ответную реакцию помимо собственной грубости? Есть ли у Вас способность спокойно осадить грубияна, сделать его поневоле вежливее?

4. Умеете ли Вы вовремя пошутить, разрядить накаленные страсти?

5. Умеете ли Вы прервать разговор, но так, чтобы собеседник не обиделся на Вас?

6. Умеете ли Вы отказать в чьей-то просьбе, но не вызывать при этом враждебности?

7. Умеете ли Вы попроситься, но так, чтобы Вас хотели видеть еще раз?

Следует проанализировать, в каких ситуациях Вы чувствуете себя скованно, неуверенно: при публичном выступлении, попадании в общество малознакомых людей, беседах с начальством, при знакомстве с представителями другого пола и т.д. Что в этих ситуациях Вас смущает: отсутствие ли общей темы разговора, косноязычие, тягостные паузы, боязнь покраснеть или показаться неумным и т.д.

2) выполните тест В.Ф. Ряховского для оценки общего уровня общительности;

3) напишите эссе на тему «Единственная человеческая роскошь – это роскошь общения».

Литература:

3. Луцаев, В. И. Психолого-педагогические основы делового общения : учеб.-метод. пособие / В. И. Луцаев. – Минск : Респ. ин-т пед. образования, 2014. – 148 с.

4. Горянина, В. А. Психология общения : учеб. пособие для студентов фак. соц. работы / В. А. Горянина. – М. : Академия, 2014. – 416 с.

5. Самохвалова, А. Г. Деловое общение: секреты эффективных коммуникаций : учеб. пособие / А. Г. Самохвалова. – СПб. : Речь, 2012. – 333 с.

Дополнительный материал для изучения:

1. Сущность педагогического общения.

Педагогическая профессия, направленная на обучение и воспитание подрастающего поколения, предполагает наличия у педагога одного из самых важных профессиональных качеств – умение общаться.

Педагогическое общение несет в себе огромный воспитательный потенциал. А.А. Бодалев в своих работах отмечал, зависимость результатов предметной познавательной и практической деятельности учащихся от того, как протекает, как организовано педагогическое общение. В свою очередь, ход и результаты этой деятельности постоянно и неотвратимо воздействуют на многие характеристики коммуникативной деятельности людей.

Одной из важнейших составляющих общей культуры педагога является культура общения. Ее основой, прежде всего, является гуманное отношение к детям. Нормами культуры общения педагога выступают доброжелательность, доверие, вежливость, соблюдение условных и общепринятых способов выражения доброго отношения друг к другу, формы приветствий, благодарности, извинений, правила поведения в общественных

местах, общения с учащимися, их родителями, коллегами. Непременный атрибут культуры общения – тактичность, умение понять чувства и настроения окружающих людей поставить себя на их место, представить возможные последствия для них своих поступков.

Культура общения является социально значимым показателем способностей учителя и представляет собой умения осуществлять взаимоотношения с другими людьми, воспринимать, понимать, усваивать, передавать содержание мыслей и чувств в процессе решения поставленных педагогической деятельностью разнообразных задач.

Основными функциями педагогического общения являются:

1. Информационная функция. Реализация данной функции способствует передаче накопленных человечеством знаний и умений подрастающему поколению, жизненного опыта. В учебном процессе трансляция учебной информации учащимся осуществляется учителем, а также посредством различных информационных средств.

2. Воспитательная функция общения реализуется в ежедневном взаимодействии педагога со своими воспитанниками в различных видах деятельности. Учитель для ученика не только носитель знаний, но и образец высоконравственных качеств. Общаясь с учителем, родителем, другом ребенок усваивает нормы поведения, развивает чувства, приобретает опыт взаимоотношений.

3. Социальная функция общения, ее реализация способствует вхождению ребенка в общество, его адаптации к различным социальным ролям, формирует способность к установлению межличностных контактов. В процессе общения осуществляется формирование системы социальных установок, норм, ценностей, т.е. формирование ценностной ориентации личности.

Содержание педагогического общения, являющееся одной из важных его характеристик педагогического процесса, выступает в трех основных аспектах:

1) как средство решения задач, возникающих перед педагогом и учащимися, их родителями, между учителями и администрацией;

2) как система социально-психологического обеспечения процесса педагогического общения;

3) как способ организации взаимоотношений между общающимися, способствующий развитию личности как учащихся, так и учителя, их творческой индивидуальности.

Средства общения как способ передачи информации и выражения отношения людей друг к другу в процессе их взаимодействия являются

одной из важных характеристик общения. Зависят они от культуры человека, уровня развития, воспитания и образования.

Средства общения можно классифицировать по разным основаниям:

1. По степени контакта между общающимися различают непосредственное и опосредованное общение, прямое или косвенное.

Непосредственное общение, т.е. «лицом к лицу» имеет ряд преимуществ. Такой вид общения обеспечивает полный контакт между общающимися людьми, что позволяет им лучше узнать и понять друг друга. При таком общении имеется много каналов связи и используются практически все средства общения. Например, учитель, общаясь с учащимися непосредственно на уроках или во внеурочное время, использует разные средства воздействия на них (речь и все характеристики голоса, мимика, жесты и др.).

Опосредованное общение осуществляется через предметы, вещи другого человека, письма, СМИ. В практике работы учителя такой вид общения проявляется в проверке письменных работ учащихся, анкетировании и его последующего анализа, изучения их творческих работ и т.п. При прямом контакте учитель и ученик обмениваются взглядами, словесной информацией, передают свое настроение, чувства, выражают отношение к событиям, происходящим в классе, в жизни школы, радуются и волнуются и т.п.

2. По контингенту участников различают межличностное, межгрупповое, личностно-групповое общение.

Безусловно, в своей педагогической деятельности педагог выстраивает стратегию перечисленных выше отношений с учащимися, с коллегами, с родителями учащихся, исполняя различные роли, внутригрупповые, межгрупповые, индивидуальные, формальные роли. В учебно-воспитательном процессе учитель исполняет не только формальное право дипломированного специалиста, деятельность которого ограничивается объяснением нового материала, контролем знаний и умений учащихся. Учитель – это личность, умеющая быть интересным рассказчиком, другом, помощником и защитником интересов учащихся, знатока музыки, искусства, спорта.

Еще большую роль в образовательном процессе играют межличностные отношения. В отличие от формальных и внутригрупповых межличностные отношения не регламентируются какими-либо нормативными документами. Их характер определяется личностными особенностями педагога, системой нравственных норм, его ценностными ориентациями. Предпочтительными межличностными ролями для учителя будут роли «друга», «старшего товарища», «наставника», «защитника» и др.

Педагог должен помнить, что в установлении межличностных отношений с учеником ему никто не может помочь. Все зависит только от поведения учителя, его профессионализма, желания принять ученика таким, какой он есть, установить с ним продуктивный контакт, найти общие интересы и вовлечь в совместную творческую деятельность, проявить уважение, терпимость и терпение к своему воспитаннику.

3. По способу передачи познавательной, эмоциональной и оценочной информации. Общение, будучи сложным социально-психологическим процессом взаимопонимания между людьми, осуществляется по следующим основным каналам: речевому (вербальному) и неречевому (невербальному). К вербальным или речевым, или словесным средствам общения относятся речь и язык, поскольку информация между общающимися людьми передается с помощью слов, речи. Речь – форма общения, сложившаяся исторически в ходе материальной преобразующей деятельности человека, опосредованная языком. В речи представлены внешний, чувственный, а также внутренний, смысловой аспекты. В ходе речевого общения происходит непрерывное кодирование и раскодирование информации. Речь включает процессы возникновения и восприятия сообщений либо для определения целей общения, либо для целей регуляции и контроля собственных действий. Очевидно, что речь педагога следует отнести к одному из главных средств профессионального общения. Речь как источник общения одновременно выступает и как источник информации, и как способ взаимодействия педагога и учащихся.

Невербальное общение, предполагающее использование жестов, взглядов, мимики и других средств, способствует развитию коммуникативных возможностей человека, его способностей к межличностным контактам. Невербальные средства являются вспомогательным компонентом общения. Они подготавливают, сопровождают, комментируют речь, вскрывают ее глубинное значение для общающихся людей. Первым среди средств невербального общения является оптико-кинестическая система знаков, которая включает жесты, мимику, пантомимику. Глаза, взгляд, выражение лица человека зачастую могут сказать больше слов, произнесенных им. Жесты при общении несут много информации, их богатейший набор условно можно разделить на несколько групп: жесты-иллюстраторы – это жесты сообщения; жесты-регуляторы – это жесты, выражающие отношение говорящего к чему-либо (улыбка, кивок, направление взгляда, целенаправленное движение руками); жесты-эмблемы – это своеобразные заместители слов или фраз в общении, например, поднятая над головой рука означает «до свидания»; жесты-адапторы, выражающие

специфические при-вычки человека, связанные с движением рук; жесты-афоректоры, выражающие определенные эмоции.

4. По длительности общение делится на кратковременное и длительное. Время общения оказывает влияние на его характер, продуктивность и результат. Часто время является катализатором прочности межличностных отношений. Краткосрочное общение позволяет узнать своего партнера, решить актуальные для данного общения задачи. Так, учитель, приглашая родителя конкретного ученика для беседы, ставит перед собой задачу, разрешение которой требует совместной деятельности учителя и родителя. Такое общение прекращается сразу после того, как задача решена. Образовательный процесс, предметная, воспитательная деятельность учителя с учащимися протекает довольно длительное время и «оба партнера» проходят несколько стадий общения, достигая продуктивного педагогического общения, создавая коллектив единомышленников.

В структуре педагогического общения можно выделить следующие этапы:

1. Прогностический этап: моделирование педагогом общения с классом, группой в процессе подготовки к педагогической деятельности.

2. Начальный период общения: организация непосредственного общения с классом, группой.

3. Управление общением в развивающемся педагогическом процессе.

4. Анализ осуществленной системы общения и моделирование общения в предстоящей деятельности.

2. Качества профессиональной речи педагога.

Особые требования предъявляются к речи учителя. Остановимся подробно на интерпретации основных ее качеств.

Правильность и чистота. Правильность – это соответствие речи нормам литературного языка. Среди отступлений особенно часты:

а) нарушение управления, например: «указал о необходимости» (вместо: на необходимость); «это касается к учебнику» (вместо: учебника) и др.;

б) произносительные ошибки, например: «красивЕе» (вместо: красИвее); «повтОрим» (вместо: повторИм) и др.;

в) наличие неоправданного повторения «лишних» слов типа «так сказать», «ну», «значит» и др.

Точность речи учителя – это, прежде всего терминологическая точность. Уместность речи учителя выражается в его точном выборе тона и стиля общения, различных способов привлечения внимания учащихся, в четкой постановке вопросов и т.п. Коммуникативно-целесообразная речь учителя не допускает грубости и бестактности, например таких замечаний:

«Сиди и молчи!» и др. Учитель не может позволить себе говорить многословно (учебное время ограничено) и в то же время скороговоркой.

Для речи учителя характерен полный стиль произношения, при котором слова произносятся тщательно, отчетливо. Именно поэтому считается нарушением неполный стиль произношения («моэт быть» вместо «может быть»). Требование коммуникативно-целесообразной речи учителя начальных классов предполагает учет возрастных особенностей учащихся, их подготовленности к усвоению предмета, а также умение учителя трансформировать свою речь так, чтобы приспособить ее для понимания младшими школьниками (отобрать языковые средства, объяснить непонятные слова и выражения, приспособить речь к учебно-речевой ситуации).

Речевая этика предполагает употребление вежливых обращений, слов приветствия и прощания, выражения извинения, благодарности, согласия, одобрения, похвалы (заслуженных), воспроизведение слов ученика, собственных объяснений (с их уточнением и дополнением) темы и целей урока. Чтобы предупредить неуважительное отношение к учащимся, действует система запретов. Их цель – помочь участникам общения избежать конфронтации, противостояния, создать в классе благоприятный психологический климат.

Таким образом, речь учителя – его оружие. Но так как дети особенно чутки к речевым данным педагога, важно работать над собой и над своей речью.

Тест В.Ф. Ряховского для оценки общего уровня общительности.

Инструкция: Вашему вниманию предлагается несколько простых вопросов. Рядом с каждым вопросом напишите один из трех вариантов ответа: «да», «нет» или «иногда». Отвечайте быстро, долго не задумываясь над вопросом.

1. Вам предстоит ординарная встреча или деловая встреча. Выбивает ли Вас ее ожидание из колеи?

2. Вызывает ли у Вас смятение и неудовольствие поручение выступить с докладом, сообщением, информацией на каком-либо совещании, собрании или тому подобном мероприятии?

3. Не откладываете ли Вы визит к врачу до последнего момента?

4. Вам предлагают выехать в командировку в город, где Вы никогда не бывали. Приложите ли Вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки?

5. Любите ли Вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?

6. Раздражаетесь ли Вы, если незнакомый человек на улице обратится к Вам с просьбой (показать дорогу, назвать время, ответить на какой-то вопрос)?

7. Верите ли Вы, что существует проблема «отцов и детей» и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?

8. Постесняетесь ли Вы напомнить знакомому, что он забыл Вам вернуть деньги, которые занял несколько месяцев назад?

9. В ресторане либо в столовой Вам подали явно недоброкачественное блюдо. Промолчите ли Вы, лишь рассерженно отодвинув тарелку?

10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком, Вы не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он. Так ли это?

11. Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она ни была (в магазине, библиотеке, кассе кинотеатра). Предпочитаете ли Вы отказаться от своего намерения или встанете в хвост и будете томиться в ожидании?

12. Бойтесь ли Вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?

13. У Вас есть собственные сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры, и никаких чужих мнений на этот счет Вы не приемлете. Это так?

14. Услышав где-либо в кулуарах высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному Вам вопросу, предпочитаете ли Вы промолчать и не вступать в спор?

15. Вызывает ли у Вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в том или ином служебном вопросе или учебной теме?

16. Охотнее ли Вы излагаете свою точку зрения (мнение, оценку) в письменной форме, чем в устной?

Обработка и оценка результатов: Каждому ответу присваивается следующий балл: «Да» — 2 балла, «иногда» — 1 балл, «нет» — 0 баллов. Проставьте баллы в соответствующей колонке, просуммируйте их и по классификатору определите, к какой категории людей Вы относитесь.

Классификатор к тесту.

30—32 балла. Вы явно некоммуникабельны, и это Ваша беда, так как страдаете от этого больше Вы сами. Но и близким Вам людям нелегко. На Вас трудно положиться в деле, которое требует групповых усилий. Старайтесь быть общительнее, контролируйте себя.

25—29 баллов. Вы замкнуты, не разговорчивы, предпочитаете одиночество, поэтому у Вас мало друзей. Новая работа и необходимость новых контактов если и не ввергают Вас в панику, то надолго выводят из равновесия. Вы знаете эту особенность своего характера и бываете недовольны собой. Но не ограничивайтесь только таким недовольством — в

Вашей власти переломить эти особенности характера. Разве не бывает, что при какой-либо сильной увлеченности Вы приобретаете вдруг полную коммуникабельность? Стоит только встряхнуться.

19—24 балла. Вы, в известной степени, общительны и в незнакомой обстановке чувствуете себя вполне уверенно. Новые проблемы Вас не пугают. И все же с новыми людьми сходитесь с оглядкой, в спорах и диспутах участвуете неохотно. В Ваших высказываниях порой слишком много сарказма, без всякого на то основания. Эти недостатки исправимы.

14—18 баллов. У Вас нормальная коммуникабельность. Вы любознательны, охотно слушаете интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении с другими, отстаиваете свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идете на встречу с новыми людьми. В то же время не любите шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают у Вас раздражение.

9—13 баллов. Вы весьма общительны (порой, быть может, даже сверх меры). Любопытны, разговорчивы, любите высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение окружающих. Охотно знакомитесь с новыми людьми. Любите бывать в центре внимания, никому не отказываете в просьбах, хотя не всегда можете их выполнить. Бывает, вспылите, но быстро отходите. Чего Вам не достает, так это усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами. При желании, однако, Вы можете себя заставить не отступать.

4—8 баллов. Вы должно быть, «рубаха-парень». Общительность «бьет» из Вас «ключом». Вы всегда в курсе всех дел. Вы любите принимать участие во всех дискуссиях, хотя серьезные темы могут вызвать у Вас мигрень и даже хандру. Охотно берете слово по любому вопросу, даже если имеете о нем поверхностное представление. Всюду чувствуете себя в своей тарелке. Беретесь за любое дело, хотя не всегда можете успешно довести его до конца. По этой самой причине руководители и коллеги относятся к Вам с некоторой опаской и сомнениями. Задумайтесь над этими фактами.

3 балла и менее. Ваша коммуникабельность носит болезненный характер. Вы говорливы, многословны, вмешиваетесь в дела, которые не имеют к Вам никакого отношения. Беретесь судить о проблемах, в которых совершенно не компетентны. Вольно или не вольно Вы часто бываете причиной разного рода конфликтов в Вашем окружении. Вспыльчивы, обидчивы, нередко бываете необъективны. Серьезная работа — не для Вас. Людям — и на работе, и дома, и вообще повсюду — трудно с Вами. Да, Вам надо поработать над собой и своим характером! Прежде всего воспитывайте в себе терпеливость и сдержанность, уважительно относитесь к людям,

наконец, подумайте о своем здоровье — такой стиль жизни не проходит бесследно.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 2. АКТИВНОЕ СЛУШАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ. ПСИХОТЕХНИКИ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ УЧАЩИХСЯ

Цель: познакомить студентов с техниками активного слушания; формировать навыки активного слушания.

Форма проведения: тренинг.

1. Приветствие. Метод «Комплимент».

- Успех нашей работы зависит от совместных усилий всех участников. Давайте поддержим друг друга улыбкой и комплиментом.

(Каждый участник поочередно (например, по часовой стрелке) делает соседу справа от себя комплимент (можно в паре друг другу). Педагог делает комплимент своему соседу справа первым. Последний из участников делает комплимент педагогу).

2. Проверка домашнего задания

- Какие параметры вы наблюдали в видеофрагменте?

Эссе – представить на онлайн доске «Единственная настоящая роскошь — это роскошь человеческого общения». <https://u.to/Jt93Fg>

3. Диагностика умения слушать.

– Слушать, слышать, понимать... Умение слушать — важная составляющая коммуникативной стороны общения, повышающая эффективность общения.

Упражнение «Сочиняем сказку»

(8 человек выходят к доске).

– Сочиняем сказку, которая начинается со слов «Давным-давно жил-был дедушка». Первый повторяет начало и придумывает продолжение сказки одной фразой, следующий повторяет всё дословно с начала и добавляет свою фразу, следующий снова повторяет всё с самого начала и добавляет своё и так по кругу. (Достаточно 7-10 фраз).

– Все почувствовали, что внимательное восприятие даже самой простой информации требует определённого усилия? И поняли, что можно пропустить даже важную информацию. А ведь сейчас мы пробовали повторить всего десять фраз. В обычном разговоре их, согласитесь, больше. Но, возможно, вы заметили, что после нескольких повторений всё становится несколько проще. Неумелое слушание приводит к потере части передаваемой информации, искажает смысл этой информации.

- Для проверки, как же обстоят дела, проведём *тест для самопроверки навыков слушания*.

(Отметьте крестиком номера тех утверждений, в которых описаны ситуации, вызывающие у Вас неудовлетворение, досаду или раздражение при беседе с любым человеком).

1. Собеседник не дает мне шанса высказаться, у меня есть что сказать, но нет возможности вставить слово.
2. Собеседник постоянно прерывает меня во время беседы.
3. Собеседник никогда не смотрит в лицо во время беседы, и я не уверен, слушают ли меня.
4. Разговор с таким партнером, который не смотрит в лицо во время беседы, часто вызывает чувство пустой траты времени, так как создается впечатление, что он не слушает меня.
5. Собеседник постоянно суетится: карандаш и бумага занимает его больше, чем мои слова.
6. Собеседник никогда не улыбается. У меня возникает чувство неловкости и тревоги.
7. Собеседник постоянно отвлекает меня своими вопросами и комментариями.
8. Что бы я ни высказывал, собеседник всегда охлаждает мой пыл.
9. Собеседник постоянно пытается отвергнуть меня.
10. Собеседник «передергивает» смысл моих слов и вкладывает в них иное содержание.
11. Когда я задаю вопрос, собеседник заставляет меня защищаться.
12. Иногда собеседник переспрашивает меня, делая вид, что не расслышал.
13. Собеседник, не дослушав до конца, перебивает меня лишь затем, чтобы согласиться.
14. Собеседник при разговоре сосредоточенно занимается посторонними делами: играет ручкой, протирает стекла очков и т.п., и я твердо уверен, что он при этом невнимателен.
15. Собеседник делает выводы за меня.
16. Собеседник всегда пытается вставить слово в мое повествование.
17. Собеседник смотрит на меня очень внимательно, не мигая.
18. Собеседник смотрит на меня, как бы оценивая. Это беспокоит.
19. Когда я предлагаю что-нибудь новое, собеседник говорит, что он думает так же.
20. Собеседник переигрывает, показывая, что интересуется беседой. Слишком часто кивает головой, ахает и поддакивает.

21. Когда я говорю о серьезном, собеседник вставляет различные истории, шуточки и анекдоты.
22. Собеседник часто смотрит на часы во время разговора.
23. Когда я обращаюсь к нему при встрече, он бросает все дела и смотрит внимательно на меня.
24. Собеседник ведет себя так, словно я мешаю ему делать что-то очень важное.
25. Собеседник требует, чтобы все соглашались с ним. Любое его высказывание завершается вопросом: «Вы тоже так думаете?» или «Вы не согласны?».

Обработка результатов тестирования:

Подсчитайте долю отмеченных ситуаций в процентах от общего числа.

Если она колеблется в пределах от 70 до 100% (18 и более утверждений) — вы плохой собеседник. Вам необходимо работать над собой и учиться слушать.

Если она колеблется в пределах от 40 до 70% (10—17 утверждений) — Вам присущи некоторые недостатки. Вы критически относитесь к высказываниям собеседника, и Вам еще не хватает некоторых достоинств хорошего слушателя: избегайте поспешных выводов, не заостряйте внимание на манере говорить, не притворяйтесь, ищите скрытый смысл сказанного, не монополизируйте разговор.

Если отмеченные ситуации колеблются в пределах от 10 до 40% (4—9 утверждений) — Вас можно считать хорошим собеседником, но иногда Вы отказываете партнеру в полном понимании. Постарайтесь вежливо его высказывания повторить, дайте ему раскрыть свою мысль полностью. Приспосабливайте свой темп мышления к его речи и можете быть уверены, что общаться с Вами будет еще приятнее.

Если Вы набрали от 0 до 10% (до трех высказываний) — Вы отличный собеседник, Вы умеете слушать, ваш стиль общения может стать примером для окружающих.

– Все ознакомились со своими результатами? Каждый из вас в настоящий момент осознал, насколько он умеет слушать собеседника. Сегодня на занятии у нас будет возможность поработать над навыками активного слушания.

4. Активное слушание и его техники.

Слушание состоит из восприятия, осмысления и понимания. Когда мы невнимательно слушаем собеседника, один из этих психических процессов нарушается. Поэтому «слушать» и «слышать» — не одно и то же. Как говорил Лабрюйер: «Талантом собеседника отличается не тот, кто охотно говорит сам, а тот, с кем охотно говорят другие». Поэтому очень часто

общение неэффективно вследствие того, что общающиеся люди слышат только сами себя. В этом случае общение принимает характер, соответствующий выражению «в одно ухо влетело, в другое вылетело».

Умение слушать собеседника (следует отличать от инстинктивного слышания) – это активный мыслительный процесс, восприятие информации от говорящих, при котором человек воздерживается от выражения своих эмоций, такое отношение к собеседнику, при котором говорящий чувствует к себе интерес, сопереживание, понимание. Умение слушать имеет две стороны: способность понимать услышанное и отбирать, накапливать информацию.

Пассивное слушание — это пассивный процесс без реакции на сказанное. Слушающий как бы слушает, но не слышит собеседника. В основном он сосредоточен на себе. Иногда при этом человек следит за темой обсуждения, ловя лишь момент, чтобы вступить в него самому. При пассивном слушании контакт с собеседником поддерживается простейшими фразами, например: «Да», «угу», и т.д. пассивное слушание очень часто единственное, что необходимо собеседнику, когда ему просто нужно выговориться.

Активное слушание (эмпатическое слушание) – это такое слушание, при котором активно дают понять собеседнику, что его не только слушают, но и слышат, и понимают, и даже разделяют его чувства. В результате говорящий чувствует, что его слышат и понимают, чувствует доверие и поддержку и гораздо больше идет контакт, раскрывая свои чувства, переживания.

Это техника слушания, позволяющая точнее понимать состояния, чувства, мысли собеседника с помощью особых приемов участия в беседе, подразумевающих активное выражение собственных переживаний и соображений.

«Слышание» партнера зависит и от того, насколько мы хотим его понять. «Понимание — это точная расшифровка сообщения путем присвоения ему правильного значения». Поэтому умение слушать связано с произвольным сосредоточением внимания на речи собеседника. Добиться этого можно тремя методами:

1) Физически и психологически готовиться к слушанию.

Умеющие хорошо слушать принимают позу слушателя. Например, когда слушателю известно, что прозвучит важная информация, он выпрямляется, слегка подается вперед, замирает и смотрит прямо на говорящего. Это помогает сфокусировать внимание на важной информации и заблокировать всплывающие в сознании посторонние мысли.

2) Полностью переключиться с роли говорящего на роль слушающего.

Общение не строится на монологах. Человек в процессе общения постоянно меняет роли с говорящего на слушающего. Слушая собеседника, он заранее начинает подготавливать ответ и ждет момента, чтобы вставить свою реплику.

При этом эффективность слушания резко снижается. Поэтому переключение с роли говорящего на роль слушающего требует постоянных и продолжительных усилий, особенно во время спора.

3) Выслушать, прежде чем реагировать.

Часто слушающий прекращает слушать прежде, чем собеседник закончит говорить, потому что «знает», что тот хочет сказать, хотя это знание — не более чем предположение. Поэтому надо выработать у себя привычку дотерпеть слушание собеседника до конца его речи.

5. Упражнение «Хороший слушатель»

(Участники сидят по кругу).

Инструкция: "Сейчас мы будем выполнять упражнение, в ходе которого нам понадобятся правила хорошего слушания. Запишите их, пожалуйста (можно раздать участникам группы карточки с напечатанными правилами).

Правила хорошего слушания: полностью сконцентрируй свое внимание на собеседнике. Обращай внимание не только на слова, но и на позу, мимику, жестикуляцию. Проверь, правильно ли ты понял слова собеседника. Не давай советов. Не давай оценок.

- Упражнение мы будем выполнять в парах. Выберите себе в пару того из членов нашей группы, кого вы пока узнали меньше других, но хотели бы узнать поближе. Распределите между собой роли: один из вас будет «говорящим», а другой — «слушающим». Задание будет состоять из нескольких шагов (этапов). Каждый шаг (этап) рассчитан на определенное время, но вам не надо следить за временем. Я каждый раз буду говорить, что надо делать и когда надо завершить выполнение задания. Сначала правилами хорошего слушания руководствуется «слушающий». «Говорящий» может пока отложить их в сторону.

- Итак, «говорящий» в течение 5 минут рассказывает «слушающему» о своих трудностях, проблемах в общении. Особое внимание при этом он обращает на те свои качества, которые порождают эти трудности. «Слушающий» соблюдает правила хорошего слушания и тем самым помогает «говорящему» рассказывать о себе.

(Через 5 минут беседа останавливается).

- Сейчас у «говорящего» будет 1 минута, в течение которой ему надо будет сказать «слушающему», что в поведении последнего помогало ему открыто высказываться, рассказывать о себе, а что затрудняло этот рассказ.

(После того как 1 минута прошла, дается следующее задание).

- Теперь «говорящий» в течение пяти минут будет рассказывать «слушающему» о своих сильных сторонах в общении, о том, что ему помогает устанавливать контакты, строить взаимоотношения с людьми. «Слушающий», не забывая соблюдать правила хорошего слушания, должен учесть всю ту информацию, которую он получил от «говорящего» в течение предыдущей минуты.

(Через 5 минут беседа останавливается и предлагается перейти к следующему шагу).

- «Слушающий» за пять минут должен повторить «говорящему», что он понял из двух его рассказов о себе, т. е. о трудностях и проблемах в общении и его сильных сторонах в общении.

- На протяжении этих 5 минут «говорящий» все время молчит и только движением головы показывает, согласен он или нет с тем, что говорит «слушающий». Если он делает отрицательное движение головой в знак того, что его неправильно поняли, то «слушающий» должен поправляться до тех пор, пока не получит подтверждения правильности своих слов. После того как «слушающий» скажет все, что он запомнил из двух рассказов «говорящего», последний может сказать, что было пропущено или искажено.

(Во второй части упражнения участники пары меняются ролями: тот, кто был «слушающим», становится «говорящим» и наоборот. Все четыре шага упражнения повторяются).

(Данное упражнение в зависимости от того, как будет организовано его обсуждение, может дать очень разноплановые результаты. Наиболее простой путь – рефлексия процесса слушания, в результате чего формируется умение слушать другого, осознаются такие барьеры слушания, как оценивание, желание дать совет, рассказать что-то из своего опыта и т. д. Более сложный путь – анализ возникающих в ходе работы чувств, в частности таких, которые сопровождали рассказ о трудностях и проблемах в общении и рассказ о сильных сторонах).

6. Формирование навыка активного слушания.

Действия, ассоциируемые с эффективным слушанием: сидеть прямо напротив; сохранять открытую позу, не скрещивая ни рук, ни ног; слегка наклоняться к клиенту; поддерживать удобный зрительный контакт; сохранять расслабленную позу.

Е.В. Сидоренко классифицирует техники активного слушания по задачам:

1) умение разговаривать: техники формулирования вопросов; техники малого разговора.

2) умение слышать и понять: техника повторения; техника перефразирования; техника интерпретации.

7. Техники активного слушания.

«*Парафраз*» («пересказ») — воспроизведение мысли говорящего своими словами («перефразирование»), например, «как я понимаю...», «по вашему мнению...», «другими словами...».

«*Эхо-реакция*» — повторение последнего слова собеседника («И тогда мы пошли на дискотеку. На дискотеку?»)

Уточняющие вопросы («Что ты имел в виду?») или наводящие вопросы (Что? Где? Когда? Почему? Зачем?)

– я не понял

– повторите еще раз...

– что вы имеете в виду?

– не могли бы Вы объяснить?

Побуждение («Ну и... И что дальше?»);

Резюмирование – подытожить основные идеи партнера, соединить основные фрагменты разговора в единое целое.

– итак, Вы считаете...

– Ваши слова означают...

– другими словами

Отражение чувств:

– мне кажется, Вы чувствуете...

– понимаю, Вы сейчас разгневаны...

Проявление эмоций: мимикой, пантомимикой, смехом, вздохами и т. д.

Выделяют четыре вида активных ответных реакций в общении, обеспечивающих рефлексивное слушание:

1) выяснение,

2) перефразирование,

3) отражение эмоций и чувств,

4) резюмирование.

Выяснение — это обращение к собеседнику с целью уточнения его слов, собственного понимания и т. д.

Перефразирование — это переформулировка того, что сообщают своими словами для проверки понимания или же с целью направления разговора в нужную сторону (так как перефразирование может затрагивать не все сообщение, а только его часть). Перефразирование может помочь не только слушающему, но и говорящему лучше понять, что же он хотел сказать и что он в действительности сказал.

Отражение эмоций и чувств партнера направлено на выяснение правильности его эмоционального состояния. Для говорящего это показывает, что его понимают, а слушающий осознает суть происходящего.

Резюмирование — это подытоживание основных идей и чувств говорящего.

Слушая, надо:

- Забыть личные предубеждения против собеседника.
- Не спешить с ответами и заключениями.
- Разграничивать факты и мнения.
- Следить за тем, чтобы ваша речь была предельно ясной и точной.
- Быть беспристрастным в оценке того, что вы услышали от собеседника.
- Действительно слушать, а не делать вид, будто слушаете, не отвлекаться на посторонние мысли.
- Вступая в беседу, не считать, что уже имеешь непоколебимую позицию.
- Настроить себя на волну внутренней заинтересованности в теме беседы или спора.
- Выделить для себя главные мысли собеседника и постараться правильно понять их.
- Быстро сопоставлять полученную информацию с собственной и сразу мысленно возвращаться к основному содержанию беседы.
- Даже оставаясь всего лишь внимательным слушателем, не высказывающим собственного мнения, тем не менее быть активным, а не пассивным участником беседы, обсуждения, спора.
- За время беседы постараться в паузах два-три раза мысленно обобщить услышанное.

8. Упражнение «Парафраз»

(Участники тренинга разбиваются на пары. Один из партнеров — слушатель, другой — говорит о своих проблемах. Темы бесед могут быть следующими:

- Мои трудности в общении с преподавателем;
- Мои трудности в общении со старшими;
- Мне трудно познакомиться с новым человеком.

(Задача слушателя — использовать парафраз. Через пять-шесть минут партнеры меняются ролями. Можно выполнить это упражнение еще раз с новыми парами. Затем участники тренинга делятся впечатлениями об этом упражнении).

Вопросы для обсуждения:

- Когда слушали, трудно ли было использовать парафраз и другие способы поддержки? Что получилось и что нет?

- Когда говорили, насколько комфортно чувствовали себя в этом контакте, что в слушателе помогало говорить, располагало к доверию, а что мешало?

9. Упражнение «Событие»

Цель – определение степени владения навыками перефразирования, повторения и интерпретации.

Продолжительность выполнения – 20–30 мин.

Инструкция: «Вам необходимо разделить на подгруппы по четыре человека. Один из участников мини-группы расскажет о том, что произошло с ним недавно. Второй участник после рассказа попытается точно его воспроизвести. Далее третий участник воспроизводит только основные и наиболее значимые элементы рассказа. Последний интерпретирует сказанное первым участником».

Вопросы для обсуждения:

– Точно ли были переданы мысли рассказчика, что он чувствовал, когда воспроизводили его рассказ?

– Почему нам рассказывают одно, а мы слышим другое?

– Какие трудности возникали при выполнении данного задания?

10. Задание: составьте таблицу «Характеристики хорошего и плохого слушателя».

Литература:

6. Индивидуальная и групповая психотерапия: практикум / О. В. Белановская, И. В. Аксючиц, И. А. Громова [и др.]. – Минск : Беларус. гос. пед. ун-т, 2010. – 80 с.

7. Морозов, А. В. Технологии эффективной коммуникации : пособие : в 2 ч. / А. В. Морозов, Н. В. Волох. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2018. – Ч. 1. – 64 с.

8. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2015. – С. 34–39.

Видео для анализа: <https://uprazhnenie-igra.ru/video-aktivnoe-slushanie/>

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 3. КОММУНИКАТИВНЫЕ ЗАДАЧИ В ОБЩЕНИИ. ПСИХОТЕХНИКИ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАЧ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЕЩНИИ

Цель: закрепить понятие коммуникативной задачи как основной единицы коммуникативного процесса; выявить этапы решения

коммуникативных задач и дать их характеристику; определить способы установления, поддержания и завершения психологического контакта в процессе общения.

Практические задания:

1. Определите сущность коммуникативной задачи в общении. В чем отличие коммуникативной задачи от педагогической? Обоснуйте свой ответ.
2. Выявите этапы решения коммуникативных задач и дайте их характеристику. (Ответ оформите в виде таблицы).
3. Составьте коммуникативную задачу и схему её решения, используя опыт учебной деятельности.
4. Определите способы установления, поддержания и завершения психологического контакта в процессе общения. Сформулируйте правила обращения к партнеру по общению.
5. Выявите особенности обратной связи в процессе общения. Охарактеризуйте оценочную деятельность в процессе общения.
6. Решите следующие задачи:

Задача 1. Известный актер, режиссер и педагог К.С. Станиславский писал: «И в области ритма, пластики, законов речи, как и в области постановки голоса, дыхания, есть много для всех одинакового и потому для всех равно обязательного. То же относится и к области психической, творческой жизни... Эти общечеловеческие законы творчества, поддающиеся нашему сознанию, не очень многочисленны, их роль не так почетна и ограничивается служебными задачами; но тем не менее эти доступные сознанию законы природы должны быть изучены каждым артистом, так как только через них можно пускать в ход сверхсознательный творческий аппарат, сущность которого, по-видимому, навсегда останется для вас чудодейственной».

Какое отношение к педагогической деятельности имеет это высказывание К.С. Станиславского? Обоснуйте свою точку зрения.

Задача 2. К.Д. Ушинский разрабатывал основы педагогики как науки, но вместе с тем утверждал, что педагогическая наука является искусством. Он писал: «Воспитатель есть художник; школа — мастерская, где из грубого куска мрамора возникает подобие божества». Педагог П.П. Блонский говорил: «Лишь идея, а не техника и не талант, может быть сообщена одним лицом другому, и потому лишь в виде известных идей, т.е. в виде теоретической науки, может существовать педагогика».

Проанализируйте мысли К.Д. Ушинского и П.П. Блонского:

На каком основании К.Д. Ушинский приравнивал педагогику к искусству? Противоречит ли этому высказывание П.П. Блонского? Так чем

же является педагогика: наукой или искусством? Докажите правоту вашей точки зрения.

7. Выполните упражнения тренинга по коммуникативному общению:

Упражнение 1. «Экстрасенс».

Цель – отработать навыки понимания другого человека.

Каждому члену группы предлагается среди участников найти одного человека, чье состояние и мысли он будет угадывать. При этом участник описывает состояние партнера, который не знает, что это относится к нему. Затем члены группы должны определить, чье состояние было описано.

Дается 3 мин на то, чтобы участники письменно изложили, о чем думал другой человек, какие чувства он испытывал.

Тот, чье состояние описывали, может прокомментировать этот рассказ, т.е. высказать свое мнение –подтвердить правильность выводов «экстрасенса» (если рассказанное соответствует его действительным мыслям и ощущениям) или опровергнуть.

Упражнение 2. «Поэт».

Цель – отработка умения передавать суть сказанного своими словами.

Инструкция: «Разбейтесь на группы по 4–5 человек. Вспомните какое-нибудь четверостишие из известного стихотворения. Перефразируйте строфу таким образом, чтобы каждое слово в ней передавалось иным словом или словосочетанием.

Запишите текст, перефразирующий выбранную строфу, и затем прочитайте его вслух всем группам. Важно, чтобы остальные смогли догадаться, что за стихотворение было перефразировано. На работу дается 10 мин».

Каким должно быть перефразирование, чтобы оно наиболее точно передавало суть первоначального текста?

Литература:

9. Луцаев, В. И. Психолого-педагогические основы делового общения : учеб.-метод. пособие / В. И. Луцаев. – Минск : Респ. ин-т пед. образования, 2014. – 148 с.

10. Морозов, А. В. Технологии эффективной коммуникации : пособие : в 2 ч. / А. В. Морозов, Н. В. Волох. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2018. – Ч. 1. – 64 с.

11. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2015. – С. 34–39.

12. Самохвалова, А. Г. Деловое общение: секреты эффективных коммуникаций : учеб. пособие / А. Г. Самохвалова. – СПб. : Речь, 2012. – 333 с.

Дополнительный материал для изучения:

1. Коммуникативная задача как основная единица коммуникативного процесса.

Коммуникативную задачу следует рассматривать как основную единицу педагогического общения. Именно по этой единице можно судить о развивающемся во времени процессе общения учителя с учащимися. Это утверждение можно сделать на том основании, что коммуникативная задача удовлетворяет таким условиям, как:

- обладает всеми существенными признаками процесса педагогического общения;
- способствует реализации целей педагогического общения;
- наблюдается путем абстрагирования в любом реальном процессе педагогического общения.

Педагогическая деятельность связана с повседневным решением множества педагогических задач, важной составляющей которых являются коммуникативные задачи, т.е. задачи, связанные с организацией совместной деятельности учителя и учащихся.

Коммуникативная задача –это та же педагогическая задача, но переведенная на язык коммуникации (В.А. Сластенин).

В то же время коммуникативная задача, отражая педагогическую задачу, носит вспомогательный, инструментальный по отношению к ней характер (В.А. Кан-Калик).

Организуя совместную творческую деятельность учащихся, учителю необходимо четко представлять способы ее коммуникативной реализации.

А.А. Леонтьев определяет коммуникативную задачу как результат ориентировки в проблемной ситуации, целью которой является воздействие на партнеров по общению. Цель общения может быть следствием осознанного или неосознанного намерения, внутренней потребностью, регулятором вербального поведения.

В реальной педагогической деятельности педагоги не рассматривают коммуникативную задачу как важный компонент педагогического процесса и решают ее часто неосознанно. Особенность коммуникативной задачи заключается в том, что ее цель направлена на изменение субъекта общения, а ее результат проявляется в овладении учащимися определенными способами действия.

В теории педагогического общения различают общие коммуникативные задачи предстоящей деятельности, которые планируются заранее, и текущие коммуникативные задачи, возникающие в ходе педагогического взаимодействия. Общая коммуникативная задача сводится к

повествованию (сообщению) и побуждению в процессе решения коммуникативных задач, при этом учитель реализует две цели:

- 1) передать учащимся сообщение;
- 2) побудить учащихся к действию.

Повествование представлено такими видами, как собственно повествование, сообщение, наименование, объявление, перечисление, реплика, ответ, донесение, рапорт и др.

Побуждение имеет такие виды, как приказ, команда, требование, предупреждение, угроза, запрет, вызов, предостережение, предложение, призыв, совет, задание, приглашение, просьба, увещание, мольба.

Так как в реальной педагогической деятельности в результате взаимодействия учителя и учащихся возникают разнообразные ситуации, то текущие коммуникативные задачи приходится решать учителю повседневно.

2. Этапы решения коммуникативных задач и их характеристика.

В процессе общения с учащимися на уроке учитель решает разные по характеру коммуникативные задачи, реализуя различные педагогические функции.

Выделены четыре функциональных ряда коммуникативных действий учителя: стимулирующие, реагирующие (оценочные и корректирующие), контролирующие, организующие.

Для учителя, осуществляющего управление учебной деятельностью ученика, важно не только четко осознавать и дифференцировать типы коммуникативных действий, направляющих учебную деятельность ученика, но и определять, какими из этих действий могут быть решены педагогические коммуникативные задачи.

Коммуникативная задача является производной от педагогической задачи и имеет те же этапы решения:

- анализ ситуации;
- перебор вариантов и выбор из них оптимального варианта;
- коммуникативное взаимодействие участников педагогического процесса;
- анализ результатов педагогического общения.

Например, при возникновении задачи проверки усвоения учащимися нового материала педагог анализирует педагогическую ситуацию, перебирает возможные варианты контроля, избирает оптимальные методы и формы контроля, разрабатывает или подбирает контрольно-измерительные материалы для осуществления проверки знаний и умений, затем осуществляет педагогическое действие.

На всех этапах решения педагогической задачи педагог использует соответствующую *технология общения*, с помощью которой организуется педагогическое взаимодействие.

Этапы решения коммуникативной задачи представлены следующим образом:

- ориентирование в условиях общения;
- привлечение внимания;
- определение позиции учителя и учащихся;
- осуществление вербального общения;
- организация обратной содержательной и эмоциональной связи;
- оценка полученных результатов, сопоставление их с запланированными результатами общения.

На этапе ориентирования в условиях общения происходит сложный процесс адаптации общего стиля общения к конкретным условиям общения (урока, мероприятия и т.п.). На этом этапе происходит осознание педагогом собственного стиля общения с учащимися; восстановление предыдущих особенностей общения в данном классе (с конкретным учеником); уточнение стиля общения в новых коммуникативных условиях деятельности, исходя из ситуации в классе и текущих педагогических задач.

На начальном этапе его техника включает такие элементы, как принятие определенного выражения лица, позы, выбор начальных слов и тона высказывания, движений и жестов, привлекающих внимание учащихся действий, направленных на определенное восприятие информации.

Этап привлечения к себе внимания может быть реализован разными приемами. Выделяют такие варианты, как речевой — вербальное общение с учащимися; пауза с активным внутренним требованием внимания к себе; двигательно-знаковый — применение таблиц, наглядных пособий, запись на доске и т.п.; смешанный вариант, включающий в себя элементы трех предыдущих. Чаще всего используется смешанный тип привлечения внимания.

Продуктивное педагогическое общение требует тщательного анализа и *определения позиций учителя и учащихся*, уточнения индивидуальных особенностей учащихся и стиля общения с ними. На этом этапе педагог уточняет сложившееся на предыдущих стадиях представление об условиях общения и возможных коммуникативных задачах, пытается уловить уровень готовности класса (ученика) к немедленному началу продуктивного общения. Воспитатель, непосредственно организующий воспитательный процесс, должен обладать высокой сенсорной культурой, проявляющейся в сильно развитом умении различать и точно истолковывать мельчайшие

нюансы в эмоциональном состоянии учащихся, чутко реагировать на изменения, происходящие в его настроении, чувствах, интересе.

Основной этап решения коммуникативной задачи — *осуществление вербального общения*. Успешность такого общения предполагает наличие у педагога хорошей вербальной памяти; умений правильно отбирать языковые средства, обеспечивающие яркую, выразительную речь, логически строить изложение передаваемой информации, ориентировать речь на собеседника.

К средствам, повышающим эффективность коммуникативного взаимодействия, относят:

- способность к приспособлениям "сверху и снизу" (достройки и пристройки);

- инициативность в общении;

- способность управлять общением;

- владение жестами, мимикой и пантомимикой, повышение (усиление) и понижение голоса или педагогически целесообразное интонирование.

Надо помнить, что для воспитанников часто значима не сама по себе информация, а тот смысл, который вкладывает в нее педагог, и его отношение к сообщаемым фактам.

Заключительный этап решения коммуникативной задачи — *организация содержательной и эмоциональной обратной связи*. Содержательная обратная связь дает информацию об уровне усвоения учебного материала учащимися. Она осуществляется с помощью фронтального и оперативного индивидуального опроса, периодической постановки вопросов на выяснение понимания и анализа выполненных заданий. Эмоциональная обратная связь устанавливается педагогом через чувствование настроения класса на данном уроке или мероприятии, уловить который можно только по поведению учащихся, выражениям их лиц и глаз, по отдельным репликам и эмоциональным реакциям. Содержательная обратная связь в единстве с эмоциональной дает педагогу информацию об уровне восприятия материала и познавательно-нравственной атмосфере проводимого занятия.

3. Проявление профессионализма и мастерства учителя в решении коммуникативных задач.

Основными составляющими педагогического мастерства является авторитетное руководство учебно-познавательным и коммуникативным процессом, способность преодолевать педагогические трудности, чувствовать состояние детской души, внутренний мир ребенка, творческие способности к научному анализу, фантазия, воображение, совершенное владение основными приемами различных видов деятельности.

В педагогическое мастерство наряду с педагогическими знаниями, интуицией входят умения в области педагогической техники, позволяющие учителю добиваться больших результатов.

Какие бы общие или частные педагогические и коммуникативные задачи ни решал учитель, он всегда является организатором, наставником и мастером педагогического воздействия. Исходя из этого, в мастерстве педагога можно выделить четыре относительно самостоятельных элемента:

- мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности детей;
- мастерство убеждения,
- мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности,
- мастерство владения педагогической техникой.

В реальной педагогической деятельности эти виды мастерства тесно связаны, переплетаются и взаимно усиливают друг друга.

Особое место в структуре мастерства учителя занимает педагогическая техника. Под *педагогической техникой* понимают совокупность умений и навыков, которая необходима для эффективного применения системы методов педагогического воздействия на отдельных учащихся и коллектив в целом.

К ним относятся умение выбрать правильный стиль и тон в обращении с воспитанниками, умение управлять вниманием, чувство темпа, навыки управления и демонстрации своего отношения к поступкам учащихся и др.

Особое место в ряду умений и навыков педагогической техники занимает развитие речи учителя как одного из важнейших воспитательных средств.

Необходимая в деятельности учителя культура речи — это четкая дикция, "поставленный голос", правильное дыхание и разумное использование в речи мимики и жестикуляции. «Не может быть хорошим воспитатель, — писал А.С. Макаренко, — который не владеет мимикой, который не может придать своему лицу необходимого выражения или сдержать свое настроение».

Особенности умений и навыков педагогической техники состоят в том, что они проявляются только при непосредственном взаимодействии с детьми, носят ярко выраженный индивидуально-личностный характер и существенно зависят от характера педагога, его индивидуальных и профессиональных особенностей. Через эти умения в педагогическом взаимодействии с учащимися раскрываются нравственные и эстетические позиции педагога.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 4. ВЕРБАЛЬНЫЕ И НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА. ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ЭФФЕКТИВНЫЕ И БЕЗОПАСНЫЕ ТЕХНИКИ ВИРТУАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГА.

Цель: выявить вербальные и невербальные средства общения; определить особенности использования психологически безопасных техник виртуального общения в профессиональной деятельности педагога.

Практические задания:

1. Что такое речевое общение? Выделите основные компоненты структуры общения. Каждое положение подтвердите собственными примерами.

2. Назовите вербальные средства общения. Проанализируйте развитие вербальных средств общения на современном этапе.

3. Назовите принципы, на которых основывается вербальное общение. Дополните их список самостоятельно.

4. Прочитайте пословицы: «Хорошую речь хорошо и слушать.», «Не ножа бойся, языка.», «Слово не стрела, а разит.» и ответьте на вопросы: 1) Какие качества речи, по мнению народа, делают ее хорошей? 2) Какие качества речи осуждаются в пословицах? Приведите собственные примеры пословиц на данную тему.

5. Перечислите невербальные средства общения. Дайте характеристику одному из невербальных средств общения (на выбор).

6. Проанализируйте свое невербальное поведение. Какими несловесными средствами вы пользуетесь чаще всего? Отрефлексируйте собственную деятельность в этом плане и составьте список саморекомендаций, которые помогут исправить типичные ошибки использования невербалики в процессе общения.

7. Используя толковый словарь, выпишите обозначение понятий «кодирование и декодирование информации», понятие «тезаурус».

8. Составьте тезаурус по теме «Педагогическое общение».

9. Выполните следующие упражнения:

Упражнение 1. Подготовьте выступление на интересующую Вас тему (2-3 мин.), произнесите речь, особо обращая внимание на соблюдение языковой (литературной) нормы.

Упражнение 2. Во время выступления оратор услышал шум в аудитории. Придумайте фразу, с какой он обратится к слушателям, и произнесите ее по-разному: с гневом, с угрозой, с удивлением, порицанием, в виде просьбы, равнодушно, с обидой.

Упражнение 3. Произнесите речь по случаю начала учебного года.

Упражнение 4. Объясните смысл описанных действий учителя. «Дорисуйте» словесно его жесты и мимику в следующих ситуациях:

а) Учитель вошел в класс. Ученики приветствуют его стоя. Шумновато. Учитель подчеркнуто смотрит на одного из учеников.

б) Начался урок. Учитель за столом. Открывается дверь. Учитель смотрит на вошедшего: требовательно («Быстрее садись»), с досадой («Отвлекаешь»), радостно («Наконец-то!»).

10. Подготовьте реферат по теме: «Техники виртуального общения в профессиональной деятельности педагога».

Литература:

13.Луцаев, В. И. Психолого-педагогические основы делового общения : учеб.-метод. пособие / В. И. Луцаев. – Минск : Респ. ин-т пед. образования, 2014. – 148 с.

14.Морозов, А. В. Технологии эффективной коммуникации : пособие : в 2 ч. / А. В. Морозов, Н. В. Волох. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2018. – Ч. 1. – 64 с.

15.Горянина, В. А. Психология общения : учеб. пособие для студентов фак. соц. работы / В. А. Горянина. – М. : Академия, 2014. – 416 с.

16.Самохвалова, А. Г. Деловое общение: секреты эффективных коммуникаций : учеб. пособие / А. Г. Самохвалова. – СПб. : Речь, 2012. – 333 с.

Дополнительный материал для изучения:

1. Вербальные средства общения.

Вербальный (от лат. *verbalis* – словесный) – термин, обозначающий способ передачи информации в устной, словесной форме.

Под вербальным общением понимают мотивированный живой процесс взаимодействия между участниками коммуникации, который направлен на реализацию конкретной, жизненной целевой установки, протекает на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности.

Речевое общение осуществляется между многими, несколькими или двумя людьми, каждый из которых является носителем активности и предполагает ее в своих собеседниках. Речевое общение обоюдно. Как и всякая социальная активность человека, речевое общение сознательно и целенаправленно. Формой проявления речевого общения является речевое поведение собеседников, а содержанием – их речевая деятельность.

Речевая деятельность и речевое поведение отличаются друг от друга своими результатами. Результатом речевой деятельности являются мысль и текст, а результатом речевого поведения выступают отношения между людьми и эмоции, вызываемые тем или иным речевым поведением

собеседников. Следовательно, развитие речевого общения предполагает единство речевой деятельности и речевого поведения.

В речевом общении выделяются три стороны: интерактивная (взаимодействие), коммуникативная (прием, передача, обмен информацией), перцептивная (восприятие и понимание людьми друг друга).

Взаимодействие общающихся – это обмен в процессе общения не только речевыми высказываниями, но и действиями, поступками. Взаимодействие осуществляется в виде контакта, конфликта, партнерства, сотрудничества, конкуренции и т.д.

Выделяется речевое и неречевое взаимодействие участников общения. Средством речевого общения является язык, способом – речь.

В структуре межличностного взаимодействия выделяются три взаимосвязанных компонента: поведенческий, аффективный и информационный.

1. Поведенческий компонент включает результаты деятельности, речевые действия и неречевые поступки каждого из участников общения, а также мимику, пантомимику, жестикуляцию, то есть все то, что могут наблюдать другие люди в своих собеседниках.

2. Аффективный компонент включает все то, что связано с выражением эмоционального состояния той или иной личности, например, удовлетворенность или неудовлетворенность общением.

3. Информационный компонент в наиболее общем виде можно определить как осознание собеседником целей и задач взаимодействия, ситуации общения в целом.

Коммуникация – единство взаимного обмена информацией и воздействия собеседников друг на друга с учетом отношений между ними, установок, намерений, целей, всего того, что приводит не только к движению информации, но и уточнению и обогащению тех знаний, сведений, мнений, которыми обмениваются люди.

В структуре коммуникации выделяется три взаимосвязанных компонента: процессуальный, знаковый, текстовый.

1. Процессуальный компонент включает в себя все виды речевой деятельности участников общения: говорение, слушание, письмо, чтение.

2. Знаковый компонент включает речь и язык.

3. Текстовый компонент как результат коммуникации включает в себя содержание и смысл, определенным образом оформленные (тип, жанр, стиль речи).

В ходе речевого общения важно придерживаться определенных принципов и правил. Вот некоторые из них:

1. Не говори того, что ты считаешь ложным.

2. Не говори того, для чего у тебя нет достаточных оснований.
3. Избегай непонятных выражений.
4. Избегай неоднозначности.
5. Будь краток (избегай ненужного многословия).
6. Будь организован.

Культура речи – это область лингвистики, которая изучает осознанную речевую деятельность по созданию целенаправленной и целесообразной этически корректной эффективной речи в заданных или смоделированных условиях общения.

Культура речи – это совокупность коммуникативных качеств. Коммуникативными называются такие характеристики речи, как правильность, точность, логичность, чистота, выразительность и др.

1. Одним из главных коммуникативных качеств речи признается ее правильность, то есть отсутствие в речи нарушений языковых норм.

2. Целесообразность (уместность). Норма господствует в области произношения, ударения, морфологии, синтаксиса, орфографии, пунктуации. А в системе значений слов, стилистике – целесообразность (то есть подбор слов, средств языка должен соответствовать теме сообщения, его содержанию, стилю, цели произнесения). Если нарушена норма, то речь неправильна, если нарушена целесообразность – речь правильна, но бедна, невыразительна, неточна, сложна, некрасива.

3. Точность речи. Точность издавна осознается как одно из главных достоинств речи. Аристотель считал, что, если речь неясна, она не достигает цели. «Достоинство слога – быть ясным и не низким». Под точностью речи понимается умение ясно мыслить, знание предмета речи, знание значений слов и умение точно соотнести предмет действительности со словом.

4. Логичность. Под логичностью понимается:

1) овладение логикой рассуждения (то есть человек, желающий говорить и писать логично, должен сначала научиться логично мыслить);

2) овладение логикой изложения (то есть логично высказывать свои мысли, ориентируясь на конкретную речевую ситуацию и собеседника).

5. Чистота – это отсутствие в литературной речи диалектизмов (слов, употребляемых на какой-то одной территории); жаргонизмов (слов какой-либо профессиональной или социальной группы); неоправданно большого количества иноязычных слов.

6. Выразительностью речи называются такие особенности ее структуры, которые поддерживают внимание и интерес у слушателя или читателя.

2. Невербальные средства общения.

Речевое общение, как правило, сопровождается несловесными действиями, помогающими понять и осмыслить речевой текст. Эффективность любых коммуникационных контактов определяется не только тем, насколько понятны собеседнику слова и другие элементы вербальной коммуникации, но и умением правильно интерпретировать визуальную информацию, то есть взгляд партнера, его мимику и жесты, телодвижения, позу, дистанцию, темп и тембр речи.

Невербальная коммуникация представляет собой обмен невербальными сообщениями между людьми, а также их интерпретацию. Она возможна потому, что за всеми этими знаками и символами в каждой культуре закреплено определенное значение, понятное окружающим.

Невербальные сообщения способны передавать обширную информацию. Прежде всего, это информация о личности самого говорящего. Мы можем узнать о его темпераменте, эмоциональном состоянии в момент коммуникации, выяснить его личностные свойства и качества, коммуникативную компетентность, социальный статус, получить представление о его самооценке. Также через невербальные средства мы узнаем об отношении общающихся друг к другу, их близости или отдаленности, типе их отношений (доминирование – зависимость, расположенность – нерасположенность), а также динамике их взаимоотношений. И, наконец, это информация об отношениях участников коммуникации к самой ситуации: насколько они комфортно чувствуют себя в ней, интересно ли им общение или они хотят поскорее выйти из нее.

Люди используют невербальное общение для того, чтобы полнее, точнее и понятнее выразить свои мысли, чувства, эмоции. Невербальные сообщения всегда ситуативны, по ним можно понять нынешнее состояние участников коммуникации, но нельзя получить информацию об отсутствующих предметах или происшедших в другом месте явлениях. Невербальные сообщения являются синтетическими, их с трудом можно разложить на отдельные составляющие. Невербальные сообщения обычно произвольны и спонтанны. Даже если люди хотят скрыть свои намерения, они могут хорошо контролировать свою речь, но невербальное поведение контролю практически не поддается.

Таким образом, невербальная коммуникация представляет собой многомерный, аналоговый процесс, протекающий в основном неосознанно.

Невербальная коммуникация осуществляется с помощью всех органов чувств: зрения, слуха, осязания, вкуса, обоняния, каждый из которых образует свой канал коммуникации.

На основе слуха возникает акустический канал невербальной коммуникации. На основе зрения складывается оптический, или визуальный

канал, по которому поступает информация о мимике и телодвижениях (кинесике) человека. Оно позволяет оценить позу и пространственную ориентацию коммуникации (проксемику). На основе осязания работает тактильный канал, на основе обоняния – ольфакторный. К невербалике также относят понимание и использование времени – хронемиду.

Все компоненты невербальной коммуникации тесно связаны, они могут взаимно дополнять друг друга и вступать в противоречие друг с другом. В этой связи основные невербальные средства по каналу общения делятся на *визуальные* (кинесика, жесты, мимика, позы, проксемика), *акустические* (голос, интонация и молчание) и *тактильные* (различного рода прикосновения). Особо выделяют ольфакторные (запахи) и хронемиду.

Кинесика представляет собой совокупность жестов, поз, телодвижений, используемых при коммуникации в качестве дополнительных выразительных средств общения. Элементами кинесики являются жесты, мимика, позы и взгляды, которые имеют как физиологическое происхождение (например, зевота, потягивание и др.), так и социокультурное (широко раскрытые глаза, сжатый кулак, знак победы и т.п.).

Жестикуляция (от франц. *jesticuler*–жестикулировать) – это значимые телодвижения, главным образом движения головы или рук. Жесты выполняют в речи различные функции, в соответствии с которыми они делятся на:

- 1) эмоциональные (всплеснуть руками);
- 2) изобразительные (показать размер или форму предмета);
- 3) указательные (указать направление, конкретный предмет);
- 4) регулирующие (призвать к молчанию, попросить говорить громче);
- 5) жесты-символы (рукопожатие) и др.

Коммуникативный процесс оказывается неполным, если мы отвлекаемся от невербальных средств. Их использование особенно важно в деятельности учителя. Учителю следует знать и учитывать свои индивидуальные особенности: сдерживать проявления агрессивности или вспыльчивости, контролировать жесты неуверенности или неуступчивости и т.п. Учитель, составляя план-сценарий урока, должен спланировать и свое невербальное поведение, так как оно таит в себе огромную силу воздействия на психику учащихся.

Что же нужно учитывать при жестикуляции?

1) Необходимо оценить ситуацию общения с точки зрения уместности тех жестов, которые предполагается использовать.

2) Важно знать, является ли привычный кому-то из партнеров язык жестов общим для всех участников общения.

3) В процессе общения важно следить, чтобы смысл невербальных сигналов не противоречил смыслу словесной речи.

4) Нужно избегать жестов, которые могут восприниматься как помеха в общении.

5) Желательно жестиковать в той же мере, что и другие партнеры по общению, не перегружать свою речь жестами и не избегать их.

6) Важно помнить, что однообразные жесты утомляют, поэтому нужно использовать жесты, разные по функциям, по направленности и по другим параметрам.

Жесты очень тесно связаны с мимикой, поэтому их принято рассматривать в комплексе. *Мимика* (от греч. *Mimikos* – подражательный) – это значимые движения мышц лица. При этом очень важно, что под мимикой подразумевается комплекс движений, поскольку именно комплекс изменений мышц лица дает возможность точно определить выражаемую эмоцию. Именно мимика позволяет выразить все универсальные эмоции: печаль, счастье, отвращение, гнев, удивление, страх и презрение. Посредством мимики учитель передает эмоции, подчеркивает мысль (нахмуриться, улыбнуться), вызывая этим разрядку в классе, выделяет ритмику звучания, наклоном головы выражает неуверенность, колебания, поиски нового слова.

Не менее важным несловесным средством является *взгляд*. Глаза не зря считают «зеркалом души». Окулистика – использование движения глаз или контакт глазами в процессе коммуникации. Специалисты часто сравнивают взгляд с прикосновением, он психологически сокращает дистанцию между людьми. Исследования проблем окулистики показали, что человек способен воспринимать чужой взгляд без дискомфорта не более трех секунд. При контактировании взглядом очень многое зависит от особенностей ситуации и от межличностных отношений партнеров. Особенно это важно при взаимодействии учителя и учащегося.

Существенным аспектом кинезиса является *поза* – положение человеческого тела и движения, которые принимает человек в процессе коммуникации. Это одна из наименее подконтрольных сознанию форм невербального поведения, поэтому при наблюдении за ней можно получить значимую информацию о состоянии человека.

С позой тесно связана *походка* человека. Ее характер указывает как на физическое самочувствие и возраст человека, так и на его эмоциональное состояние. Важнейшими факторами походки человека являются ритм, скорость, длина шага, степень напряженности, положение верхней части туловища и головы, сопроводительные движения рук, положение носков ноги. Эти параметры формируют разные типы походки – ровной, плавной, уверенной, твердой, тяжелой, виноватой и др.

Последним элементом кинесики является *манера одеваться*, которая всегда обусловлена спецификой той или иной культуры. Учитель должен быть одет опрятно, со вкусом, но не вычурно.

Проксемика (от англ. Proximity – близость) – это использование *пространственных отношений* при коммуникации. Данный термин был введен американским психологом Э. Холлом для анализа закономерностей пространственной организации общения, а также влияния территорий и расстояний между людьми на характер межличностного общения.

Каждый человек для нормального своего существования считает, что определенный объем пространства вокруг него является его собственным и нарушение этого пространства рассматривает как вторжение во внутренний мир, как недружественный поступок. Поэтому общение людей всегда происходит на определенном расстоянии друг от друга, и это расстояние является важным показателем типа, характера и широты отношений между людьми. Каждый человек подсознательно устанавливает границы своего личного пространства. Эти границы зависят не только от культуры данного народа, но и от отношения к конкретному собеседнику.

В *акустические невербальные средства* входят, прежде всего, голос (его сила, громкость, тембр и т.д.), интонация (различного рода ударения и паузы, темп, ритм и т.п.), а также молчание, то есть все то, что имеет отношение к звучащей речи.

Тактильные невербальные средства – это различного рода прикосновения. Они могут быть использованы только при непосредственном контактном общении. К ним принадлежат жесты-прикосновения для привлечения внимания, различного рода рукопожатия, объятия и поцелуи, которые носят не только интимно-дружеский, но и этикетный характер.

Еще один компонент невербального общения – хронемика, то есть *использование времени в несловесном коммуникационном процессе*. Для общения время является не менее важным фактором, чем слова, жесты, позы и дистанции. Восприятие и использование времени является частью невербального общения и весьма существенно отличается в разных культурах.

3. Роль невербальных средств общения в деятельности учителя.

Применительно к деятельности учителя, невербалика является одним из средств системы приемов воздействия, или педагогической техники. Невербальные средства общения в педагогике характеризуют умение учителя управлять своим поведением: владение своим организмом (мимика, жестика, поза, проксемика), акустическая составляющая техники речи (постановка голоса, темп речи и т.п.).

Исследователями невербальной составляющей педагогического общения разработаны следующие рекомендации для начинающих учителей:

1. Необходимо выработать манеру правильно стоять перед учащимися на уроке (ноги на ширине 12-15 см, одна нога немного выдвинута вперед).

2. Жест педагога должен быть органичным и сдержанным, без широких взмахов и острых углов. Допустимое движение по классу: вперед-назад, а не в стороны.

3. Помните, что дети «читают» лицо учителя, поэтому не стоит нести в класс маску домашних забот и неурядиц.

4. Стремитесь держать в поле зрения всех учащихся, избегайте обращений к стенам и потолку.

Таким образом, невербальные средства общения играют важную роль в деятельности учителя. Во-первых, они вносят дополнительную информацию в вербальную коммуникацию. Во-вторых, комбинируются с вербальными средствами, передавая тот же смысл (например, интонация). В-третьих, помогают сохранить контакт между учителем и учащимися и регулируют поток речи.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 5. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ РОЛЕВЫХ ПОЗИЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ

Цель: закрепить знания студентов о стилях педагогического общения; выявить психологические особенности реализации ролевых позиций в педагогическом общении.

Практические задания:

1. Какую роль играет стиль педагогического общения в обучении и воспитании учащихся? Какие из изложенных стилей педагогического общения свойственны Вам?

2. Какое влияние оказывает изменения стиля общения на весь педагогический процесс (урок, педагогическую ситуацию). Ответ обоснуйте.

3. Выполните следующее задание: из перечисленных ниже качеств выпишите те, которые характеризуют авторитарный, демократический и попустительский стиль педагогического общения. Результаты оформите в таблице.

«Единолично решает все вопросы; определяет положение и цели взаимодействия; не проявляет интереса к школьным проблемам; отсутствует контроль за деятельностью учащихся; активно-положительное отношение к окружающим; умение прогнозировать; отчужденность; отсутствие доверия; высокая требовательность к себе и другим, субъективно оценивает

результаты деятельности; организует условия для самореализации; глубокое понимание школьников, целей и мотивов их поведения; не позволяет проявить самостоятельность и инициативу; стремление минимально включаться в деятельность; строгий контроль за деятельностью учащихся; привлечение школьников к выполнению общих дел; адекватная оценка возможностей школьников; акцентирует внимание на негативных поступках; демонстративное подчеркивание своего доминирующего положения; взаимоприятие; инициатива учащихся оценивается отрицательно или отвергаться; стимулирование к творчеству; обособленность; доверие, снятие с себя ответственности за результаты деятельности; открытое и свободное обсуждение проблем; реализует тактику невмешательства; совместное решение проблем; равнодушие».

4. Соотнесите понятия «стиль педагогического общения», «стиль педагогического управления». Дайте характеристику стилям педагогического общения.

5. Назовите стили, которые относятся к перспективным стилям общения:

- а) общение-дистанция;
- б) общение-устрашение;
- в) общение на основе дружеского расположения.

6. Выделите стили, которые относятся к нейтральным стилям общения:

- а) общение-устрашение;
- б) общение-дистанция;
- в) общение-заигрывание.

7. Охарактеризуйте модели поведения педагога по классификации А. А. Бодалева. Ответ оформите в виде таблицы.

8. Выполните следующее задание: на основе представленных кейсов определить стиль педагогического общения и модель поведения педагога. (Работа по группам (три-четыре человека)).

1) В восьмом классе математику у нас стала вести молодая учительница, только что окончившая институт. Она разговаривала с нами как с ровесниками, употребляя наши, молодежные, слова и выражения. Очень скоро и мы, и она поняли, что нам интереснее говорить не о математике, а о жизни. Нам это очень нравилось. Но вот во второй четверти нам объявили о готовящейся проверке, и она в быстром темпе начала объяснять пропущенное. Но оказалось поздно. И хотя оценки у нас в дневниках и тетрадях стояли неплохие (практически она ставила такие отметки, какие кто хочет или какие мы хором объявили), знаний не было. А приближались экзамены. Заволновались родители. Ее от нас убрали, дали ей пятый класс.

2) Весь урок учитель биологии кого-нибудь выгоняла или с кем-нибудь дралась. Она всегда сравнивала нас с другими классами. Ругала нас и хвалила их. А у них на уроках – наоборот. Она руководила нами в летнем трудовом лагере. Мы считали, что это лучший руководитель. Она нас не замечала. Но ведь мы совершенно не работали в поле и оказывались последними (или совсем не участвовали) в мероприятиях.

9. Соотнесите стили педагогического управления:

1. Авторитарный.
2. Авторитарный.
3. Демократический.
4. Игнорирующий.
5. Непоследовательный.
6. Попустительский.

А. Педагог также берет все на себя. Цели деятельности, способы ее выполнения единолично задаются педагогом

Б. Преподаватель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими.

В. Педагог устраняется от руководства коллективом учащихся и идет на поводу их желаний.

Г. Преподаватель в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния осуществляет любой из названных стилей руководства.

Д. Общение и деятельность строятся на творческом сотрудничестве.

Е. Преподаватель осуществляет единоличное управление коллективом учащихся, не позволяет им высказывать свои взгляды и критические замечания.

10. Выполните тест: «Выявление тенденций к моделям поведения педагога».

Просматривая каждый из вопросов теста, отмечайте символом «+», если можете с ними согласиться, и символом «-», если даете отрицательный ответ. От степени объективности ответов зависит и степень достоверности результатов тестирования.

1. Нуждаетесь ли вы в тщательной подготовке урока даже по неоднократно пройденной теме?

2. Предпочитаете ли вы логику изложения эмоциональному рассказу?

3. Волнуетесь ли вы перед тем, как оказаться лицом к лицу с классом?

4. Предпочитаете ли вы во время объяснения учебного материала находиться за учительским столом?

5. Часто ли вы используете методические приемы, которые успешно применялись вами ранее и давали положительные результаты?

6. Придерживаетесь ли вы заранее спланированной схемы урока?
7. Часто ли вы по ходу урока включаете в него только что пришедшие в голову примеры, иллюстрируете сказанное свежим случаем, свидетелем которого были сами?
8. Вовлекаете ли вы в обсуждение темы урока учащихся?
9. Стремитесь ли вы рассказать как можно больше по теме, невзирая на лица слушателей?
10. Часто ли удается вам удачно пошутить в ходе урока?
11. Предпочитаете ли вы вести объяснение учебного материала, не отрываясь от своих записей?
12. Выводит ли вас из равновесия непредвиденная реакция аудитории (шум, гул, оживление) среди учащихся?
13. Нуждаетесь ли вы в достаточно длительном времени (пять-восемь минут), чтобы установить нарушенный контакт и вновь привлечь к себе внимание учащихся?
14. Повышаете ли вы голос, делаете ли паузу, если почувствуете невнимание учащихся?
15. Стремитесь ли вы, задав полемический вопрос, самостоятельно на него ответить?
16. Предпочитаете ли, чтобы вам по ходу объяснения нового материала задавали вопросы учащиеся?
17. Во время урока забываете ли вы о том, кто вас слушает?
18. Есть ли у вас привычка выбирать среди учащихся в классе два-три лица и следить за их эмоциональными реакциями?
19. Выбивают ли вас из колеи скептические ухмылки учащихся?
20. Замечаете ли вы во время урока изменения в настроении учащихся?
21. Поощряете ли вы учащихся вступать в диалог с вами во время объяснения темы урока?
22. Отвечаете ли вы сразу же на реплики учащихся?
23. Используете ли вы одни и те же жесты для подкрепления своих фраз независимо от ситуации?
24. Увлекаетесь ли вы монологом настолько, что вам не хватает отведенного по плану урока времени?
25. Чувствуете ли вы себя после уроков уставшим настолько, что не в состоянии повторить их в этот же день еще раз?

Ключ теста. Модели общения. Да «+», Нет «-»

«Монблан» 4, 6, 11, 15, 17, 23, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22,
24

Неконтактная «Китайская стена» 9, 1, 13, 14, 15, 7, 8, 12, 16, 18, 19, 20,
21

Дифференцированное внимание «Локатор» 10, 14, 18, 20, 212, 4, 6, 13, 15, 17, 23

Гипорефлексивная «Тетерев» 9, 11, 15, 17, 23, 248, 12, 16, 19, 20, 21, 22

Гиперрефлексивная «Гамлет» 3, 12, 14, 18, 19, 20, 222, 5, 6, 11, 13, 23

Негибкого реагирования «Робот» 1, 2, 5, 6, 13, 15, 238, 9, 11, 16, 21, 24

Авторитарная «Я – сам» 5, 10, 14, 15, 18, 242, 8, 16, 21

Активного взаимодействия «Союз» 7, 8, 10, 16, 20, 21, 221, 2, 4, 5, 6, 11, 13, 15, 17, 23

Подсчитайте число совпадений плюсов и минусов в соответствии с приведенным ниже ключом и определите свою тенденцию. Если общая сумма совпадений составит 80 % от всех пунктов по одной модели общения, можете считать выявленную склонность стойкой.

Литература:

17. Луцаев, В. И. Психолого-педагогические основы делового общения : учеб.-метод. пособие / В. И. Луцаев. – Минск : Респ. ин-т пед. образования, 2014. – 148 с.

18. Морозов, А. В. Технологии эффективной коммуникации : пособие : в 2 ч. / А. В. Морозов, Н. В. Волох. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2018. – Ч. 1. – 64 с.

19. Горянина, В. А. Психология общения : учеб. пособие для студентов фак. соц. работы / В. А. Горянина. – М. : Академия, 2014. – 416 с.

20. Самохвалова, А. Г. Деловое общение: секреты эффективных коммуникаций : учеб. пособие / А. Г. Самохвалова. – СПб. : Речь, 2012. – 333 с.

Дополнительный материал для изучения:

1. Сущность понятия «стиль педагогического общения».

В общении всегда присутствуют два компонента: содержание и стиль. Содержание определяет круг вопросов и проблем, по поводу которых может разворачиваться общение, стиль же указывает на то, как взаимодействуют общающиеся между собой люди. Из этих двух составляющих общения, его содержание является переменным компонентом и во многом зависит от цели общения, вида деятельности.

В толковом словаре стиль определяется как совокупность приемов, способов работы, это характерная манера поведения человека. По определению А. А. Бодалева: «Стиль – это индивидуально-своеобразная манера действия. Стиль педагогического общения – это категория социально, нравственно и эмоционально насыщенная». В. А. Кан-Калик дает следующее определение: «Индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и воспитанников».

Таким образом, стиль общения – способ, с помощью которого учитель выстраивает свои отношения с учениками, или их родителями, или коллегами в той или иной деятельности всегда остается постоянным, характеризуя личность педагога. У каждого человека свой, характерный только для него стиль общения.

Не следует забывать о том, что стиль общения вырабатывается постепенно, в практической деятельности. В его формировании следует обратить внимание на:

1) анализируя свою деятельность, постарайтесь осознать сильные стороны своей педагогической деятельности и стиля общения с учащимися и опирайтесь на них;

2) наблюдая за деятельностью коллег, запоминайте наиболее понравившиеся вам формы поведения с учащимися и используйте их в своей работе;

3) старайтесь использовать как позитивные, так и негативные оценки своей деятельности со стороны коллег, родителей, учащихся для совершенствования своего профессионализма.

В стиле общения учителя с учащимися находят выражение:

- особенности коммуникативных возможностей учителя;
- сложившийся характер взаимоотношений педагога и учащихся;
- творческая индивидуальность педагога;
- особенности ученического коллектива.

Кан-Калик выделяет следующие характеристики общения в педагогической деятельности:

1) общая сложившаяся система общения учителя с учащимися, т.е. стиль общения;

2) система общения, характерная для конкретного этапа педагогической деятельности;

3) ситуативная система общения, возникающая при решении конкретной педагогической или коммуникативной задачи.

2. Виды педагогического общения.

Известный психолог В.А. Кан-Калик выделяет следующие виды общения:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок учителя, совместной творческой деятельности с учащимися. Это самый продуктивный стиль общения – это общение, основывающееся на взаимной увлеченности учителя и учащихся той или иной деятельностью. В основе этого единства лежат высокий профессионализм учителя и его этические установки.

2. Общение на основе дружеского расположения. Его также можно отнести к высоко продуктивному стилю общения. Такой стиль общения

рассматривается как предпосылка развития совместной творческой деятельности учителя и учащихся, в основе которой лежит увлеченность общим делом. Дружественность и увлеченность общим делом – это стили, тесно связанные между собой. Педагог выступает в качестве старшего помощника, наставника, полноправного участника деятельности.

3. Общение-дистанция. Этот самый распространенный среди педагогов стиль общения. Его используют как опытные учителя, так и начинающие. В системе взаимоотношений учителя и учащихся постоянно прослеживается дистанция во всех сферах деятельности: в обучении со ссылкой на авторитет, профессионализм учителя, в воспитательной работе со ссылкой на жизненный и профессиональный опыт учителя, его возраст, стаж работы.

4. Общение-ужасение. Этот стиль общения следует отнести к негативной форме общения. Его антигуманный характер, прежде всего, характеризует учителя как несостоявшегося педагога, обладающего низким уровнем профессионализма, отсутствием умения организовать продуктивные виды деятельности, увлечь учащихся интересным, актуальным для них общим делом.

5. Общение-заигрывание. Такой стиль общения характерен для начинающих учителей, стремящихся к популярности, завоеванию авторитета, установлению контакта с детьми. Но в этом случае общение может обеспечить лишь дешевый, ложный авторитет, который можно очень быстро потерять в глазах своих учеников. Отсутствие профессионального опыта, низкий уровень профессионально-педагогической и коммуникативной культуры, умений педагогического общения, а также опыта педагогической деятельности являются главными предпосылками появления данного стиля общения в деятельности молодого учителя.

3. Модели общения педагога с учащимися.

Большой практический опыт В.А. Кан-Калика позволил ему выделить несколько типичных моделей общения педагога с учащимися. Приведем их краткие характеристики.

Модель I. Педагог над классом. Он увлечен наукой, знаниями, он находится на недостижимой высоте. Учащиеся для такого педагога только объекты, воспринимающие знания. Учителя мало интересуют интересы учащихся, свое общение с ними он сводит к сообщению, передачи учебной информации. В результате такого общения наблюдается психологическое отчуждение учителя от учащихся, их пассивность, безынициативность, нежелание учиться.

Модель II. Педагог дистанцирован от учащихся. В качестве основных ограничителей взаимодействия с ними выступают:

- подчеркнутое превосходство учителя над учащимися;

- стремление передать учебную информацию, а не обучать;
- отсутствие у учителя желания сотрудничать с учащимися;
- снисходительно-покровительственное отношение учителя к учащимся.

Результатом такого общения являются отсутствие межличностного контакта, равнодушие учащихся к учителю, слабая обратная связь.

Модель III. Учитель избирательно строит свои отношения с учащимися. В одном случае его внимание концентрируется на группе учащихся, которые интересуются его предметом, посещают кружки и факультативные занятия по профилю предмета, хорошо учатся. Остальные учащиеся остаются без внимания учителя. В другом случае учитель обеспокоен слабой успеваемостью учащихся и все его внимание сосредотачивается на тех детях, которым необходима дополнительная помощь в обучении, учитель пытается увлечь детей своим предметом и в этом случае остальные учащиеся класса остаются без внимания учителя. В результате нет целостной системы межличностных отношений между учителем и учащимися, что ведет к конфликтным ситуациям.

Модель IV. Педагог в процессе обучения слышит только себя, он поглощен своими мыслями, идеями, решением возникающих коммуникативных и педагогических задач и не обращает внимания на учащихся, не чувствует их. Результатом такого стиля общения педагога является слабая обратная связь, что мешает учителю во время корректировать учебно-воспитательный процесс с учетом интересов, особенностей и возможностей учащихся.

Модель V. Учитель направленно и последовательно действует на основе спланированной программы, не обращая внимание на изменяющиеся обстоятельства, требующие изменения стиля общения. В результате такого общения возникает опасность несовпадения запланированного учебно-воспитательного процесса с реальным, что ведет к снижению педагогической эффективности обучения и воспитания учащихся.

Модель VI. Учитель делает себя главным, единственным инициатором педагогического процесса, пресекая другие формы учебной инициативы. В такой обстановке теряется инициатива учащихся, не развивается их творческая самостоятельность, снижаются позитивные мотивы учения.

Модель VII. Учителя постоянно мучают сомнениями, правильно ли его понимают ученики, верно ли он истолковывают замечания учителя, не обижаются ли на него. Такой учитель больше обеспокоен отношениями между ним и учащимися, нежели учебно-воспитательным процессом.

Модель VIII. В системе взаимоотношений учителя с учащимися преобладают дружеские характеристики, способствующие развитию

увлеченности, творческой самостоятельности, уважительного отношения друг к другу, инициативности, совместной деятельности.

4. Стили педагогического общения.

В педагогической практике чаще всего наблюдается сочетание различных стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них. Кроме перечисленных выше видов и моделей общения учителя с учащимися существуют и другие классификации стилей общения. Так, по характеру отношений между педагогом и учениками, выделяют три традиционных стиля: авторитарный (или административный, волевой, директивный), демократический (или коллегиальный, товарищеский), либеральный (или свободный, нейтральный, попустительский).

Авторитарный стиль основывается на превосходстве учителя над учащимися. Педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности класса, отдельного ученика. Исходя из собственных установок, учитель определяет цели и содержание взаимодействия с учащимися, субъективно оценивает результаты деятельности. Противодействие учащихся такому стилю общения чаще всего приводит к возникновению конфликтных ситуаций. Учитель, придерживающийся авторитарного стиля общения, подавляет любую инициативу, самостоятельность учащихся. Внешние показатели работы учителя, как правило, достаточно высоки (дисциплина, успеваемость и др.), но психологический климат в коллективе напряженный, обстановка неблагоприятная.

Либеральный стиль общения характеризуется стремлением учителя минимально включаться в деятельность, желанием снять с себя всякую ответственность за ее результаты. Учитель формально исполняет свои функциональные обязанности, ограничиваясь только проведением уроков. Попустительский стиль общения предполагает тактику невмешательства, основу которой составляют равнодушие, незаинтересованность проблемами ребят. Следствием такого стиля общения являются отсутствие контроля за деятельностью учащихся, динамики их развития.

Демократический стиль, или стиль сотрудничества является альтернативой двум предыдущим. При таком стиле общения педагог ориентирован на повышение роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого ученика к участию в школьных (классных) делах, принятию самостоятельных решений, формирование личной ответственности за результаты. Отличительной чертой такого стиля общения является положительное отношение учителя к учащимся, адекватная оценка их возможностей, успехов, глубокое понимание целей и мотивов поведения учащихся, умение прогнозировать развитие личности ученика.

В практической деятельности, на разных этапах ее реализации могут доминировать тот или иной стиль общения.

5. Формирование индивидуального стиля общения.

Овладение основами профессионально-педагогического общения должно происходить на индивидуально-творческом уровне, так как выделяемые нами компоненты профессионально-педагогического общения своеобразно и неповторимо проявляются в деятельности каждого педагога. Вот почему важнейшей задачей начинающего учителя является поиск индивидуального стиля общения, педагогического управления и модели поведения.

Методика формирования индивидуального стиля общения включает несколько этапов:

1) изучение реальных личностных особенностей, индивидуального стиля общения учащихся и их осознание ими (осуществляется на основе самоанализа, перекрестных взаимохарактеристик учащихся, наблюдения преподавателей);

2) установление недостатков в личностном общении и работа по их устранению и преодолению стеснительности, скованности, негативных настроений в стиле общения;

3) задания на разработку удобных и приятных для педагога приемов общения и их соотнесение с данными самонаблюдения;

4) работу по овладению элементами педагогического общения на основе собственного индивидуального стиля (на специальных занятиях);

5) работу по овладению целостным актом педагогического общения в соответствии с собственным стилем общения и уточнения последнего (на специальных занятиях);

6) реальную педагогическую деятельность – общение с детьми на основе индивидуального стиля и упрочение, и закрепление последнего (в процессе педагогической практики и стажировки).

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 6. ЭМОЦИИ И САМОРЕГУЛЯЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Цель: определить способы управления эмоциями в процессе общения; выявить особенности использования психологических приемов профилактики эмоционального выгорания в деятельности педагога.

Практические задания:

1. Дайте определение понятиям: «саморегуляция личности», «самоуправление личности».

2. Назовите и охарактеризуйте циклы самоуправления личности. Ответ оформите в виде таблицы.

3. Назовите способы управления эмоциональным состоянием. Пользовались ли Вы данными способами? Какой из выделенных способов управления эмоциональным состоянием в процессе общения, на Ваш взгляд, является более эффективным?

4. Назовите прием оценки значимости события, который описывает Лев Толстой в произведении «Анна Каренина»: «Еще сразу после возвращения в Москву, когда Левин каждый раз вздрагивал и краснел, вспоминая позор отказа, он говорил себе: «Так краснел и вздрагивал я, когда считал, что все погибло, когда получил единицу по физике и остался на втором курсе; так же считал себя погибшим после того, как испортил порученное мне сестрой дело. И что же? Сейчас, когда прошли годы, я вспоминаю и удивляюсь, как это могло огорчить меня. Так же будет и с этим горем. Пройдет время, и я буду к этому равнодушным».

5. Составьте блок-схему «Психологические механизмы саморегуляции».

6. Перечислите приемы антистрессовой защиты, которыми может воспользоваться педагог в ситуации стресса.

7. Прочтите притчу. Она называется «Знание дорогого стоит».

«У крестьянина перестал работать трактор. Все попытки крестьянина и его соседей починить машину были напрасны. Наконец он позвал специалиста. Тот осмотрел трактор, попробовал, как действует стартер, поднял капот и все тщательно проверил. Затем взял молоток. Один раз ударил по мотору и привел его в действие. Мотор затарахтел, будто он и не был испорчен. Когда мастер подал крестьянину счет, тот, удивленно взглянул на него, возмутился: «Как, ты хочешь пятьдесят рублей только за один удар молотком!»

«Дорогой друг, - сказал мастер, - за удар молотком я посчитал только один рубль, а сорок девять рублей я должен взять с тебя за мои знания, благодаря которым я мог сделать этот удар по нужному месту».

Какое отношение данная притча имеет к саморегуляции в процессе общения. Ответ обоснуйте.

8. Выполните упражнения тренинга:

1) Упражнение «Что общего».

Выбирается один из участников в качестве водящего. Участники говорят вслух, что у них есть общего (в деталях одежды, в причёске, в характере) с данным человеком.

2) Упражнение «Чувство».

Участники пишут на листах бумаги какое-либо чувство. Карточки собираются и перетасовываются. Затем каждый участник выбирает любую карточку. Ему необходимо изобразить то чувство, которое написано на ней. Показ может быть мимическим или пантомимическим. Остальные высказываются о восприятии этого показа.

Ведущий молчит, не раскрывая секрета сразу после первых высказанных догадок. Должны высказаться все участники. Каждый изображает несколько чувств.

Вопросы для обсуждения:

Воспринимали ли вас адекватно?

Почему возникали затруднения в определении чувства?

Расскажите о своих впечатлениях.

3) Упражнение «Стратегии самопомощи».

Подумайте и запишите ответы на вопросы: «Что я могу сделать, чтобы снизить свой уровень стресса, доставить себе радость?»

Попробуйте найти смысл, наполнить значимостью записанные вами ответы и осознать, как они могут противостоять негативным убеждениям.

4) Упражнение «Моечная машина».

Все участники становятся в две шеренги лицом друг к другу. Первый человек становится «машиной», последний – «сушилкой». «Машина» проходит между шеренгами, все ее моют, поглаживают, бережно и аккуратно потирают. «Сушилка» должна его высушить – обнять. Прошедший «мойку» становятся «сушилкой», с начала шеренги идет следующая «машина».

5) Упражнение «Чему Я научился».

Предлагается большой лист бумаги со следующими неоконченными предложениями:

Я научился...

Я узнал, что...

Я нашел подтверждение тому, что...

Я обнаружил, что...

Я был удивлен тем, что...

Мне нравится, что...

Я был разочарован тем, что...

Самым важным для меня было...

Мне сегодня...

Я предлагаю вам сейчас подумать над тем, что вы приобрели, работая на занятии. Пожалуйста, допишите по выбору любое из неоконченных предложений, представленных на плакате.

Литература:

21. Луцаев, В. И. Психолого-педагогические основы делового общения : учеб.-метод. пособие / В. И. Луцаев. – Минск : Респ. ин-т пед. образования, 2014. – 148 с.

22. Морозов, А. В. Технологии эффективной коммуникации : пособие : в 2 ч. / А. В. Морозов, Н. В. Волох. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2018. – Ч. 1. – 64 с.

23. Горянина, В. А. Психология общения : учеб. пособие для студентов фак. соц. работы / В. А. Горянина. – М. : Академия, 2014. – 416 с.

24. Самохвалова, А. Г. Деловое общение: секреты эффективных коммуникаций : учеб. пособие / А. Г. Самохвалова. – СПб. : Речь, 2012. – 333 с.

Дополнительный материал для изучения:

1. Самоуправление и саморегуляция личности в общении.

Популярна мысль о том, что "эмоциям не место на работе, в деловом общении", но это не так, поскольку человек в любое время переживает определенную эмоцию. Другое дело, какое влияние вызывают эмоции на процесс и результат общения. Он может быть отрицательным в случае действия сильных эмоций и привести к тому, что человек потеряет способность думать и примет неверное решение. Если переживаются умеренные положительные эмоции, человек работает лучше, он более внимателен к собеседнику.

Итак, эмоциональная компетентность в общении является весомым фактором эффективной коммуникации. Именно поэтому возникает необходимость осознания таких собственных черт, как социальный (интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации личности) и эмоциональный интеллект (способность осознавать собственные чувства, чувства других людей, мотивировать самого себя и других, управлять как собственными эмоциями, так и эмоциями других людей).

Во многом проявление указанных психических качеств зависит от способности человека к самоуправлению, а также эмоциональной саморегуляции.

Самоуправление личности - процесс целенаправленных воздействий на самого себя, свою личность с целью достижения поставленных целей и осуществления планов. Самоуправления личности можно рассматривать на разных уровнях проявления: психическом, личностном, функциональном.

Сущность ***психического самоуправления*** раскрывает его механизм, который содержит следующие звенья:

- актуализация потребности, создает предпосылки активности и определенных ожиданий на будущее;

- принятие решения по цели (выбор), что является реальным побуждением активности и ее направления;
- построение субъективной модели значимых внешних условий - создание так называемой «картины» внешнего мира, отражает понимание действительности;
- построение субъективной модели значимых внутренних условий - создание так называемой картины внутреннего мира, «Я-концепции» как теории о себе, что отражает степень понимания себя;
- формирование программы исполнительных действий (технология выполнения);
- создание системы субъективных критериев успешности достижения цели в виде стандартов, норм, ценностей, отношений и т.д.;
- осуществление синтеза информации, содержащейся на различных звеньях (например, интеграция информации, полученной из внешней и внутренней моделей, по цели и возможности ее достижения и т.п.);
- осуществление регуляции за счет выполнения различных действий;
- получение информации о результатах (обратная связь);
- осуществление контроля в виде сравнения разнообразной информации;
- оценка - ранжирования ситуативной информации, в частности о полученных результатах в системе рациональных и / или эмоциональных координат;
- прогнозирования с целью обеспечения экстраполяции (перенос в другие условия) результатов;
- принятие решения о коррекции для обеспечения изменений в системе самоуправления на любом звене.

Итак, психическое самоуправления представляет собой комплекс, который составляют определенные функции психики, обеспечивает приведение психики человека к определенной структуре и режиму работы в процессе жизнедеятельности с целью лучшей адаптации.

Личностное самоуправления проявляется в целенаправленных изменениях, цель которых определяет само лицо, управляющее собственной психической активностью в различных формах ее проявления: общении, поведении, деятельности, переживаниях.

Прежде чем начнет создаваться система самоуправления, должна возникнуть потребность в ней. И такая необходимость действительно возникает, когда привычные, ранее используемые способы и средства активности "не срабатывают", не приводят к ожидаемому успеху. У человека возникает чувство недовольства результатами собственных действий, собой, и он начинает действовать по методу "проб и ошибок", берет известные и

неизвестные ему подходы, приемы. Когда и они не ведут к успеху, возникает необходимость рационального анализа актуальной ситуации и создания цели целенаправленных изменений (самоуправления) действительного состояния. С этого момента, собственно, и начинается формирование системы самоуправления, которая состоит из последовательных этапов, образующих **цикл самоуправления:**

- **анализ противоречий:** формируется субъективная модель ситуации на основе определения особенностей текущего состояния дел. Лицо пытается найти ответы на вопрос: "Почему сейчас не получается так, как раньше?" "Что изменилось?" "Что случилось со мной?" "Что является причиной неудач?" и другие;

- **прогнозирование:** формируется модель-прогноз, основанная на анализе прошлого и настоящего, анализе противоречий между прошлым и действительностью с целью предсказания развития событий или необходимых действий. Лицо пытается найти ответы на вопрос: "Возможно ли что-то изменить?" "Что может измениться, если я буду вмешиваться в ход событий?" "Что случится, если я не буду вмешиваться в ход событий?";

- **целеполагание:** формируется субъективная модель желаемого или того, что должно быть (на основе предыдущего прогноза), а также происходит переход от предсказаний относительно принципиальной возможности осуществить изменения в предсказания возможных результатов. Лицо пытается найти ответы на вопрос: "Какими должны быть результаты?" "В каком направлении изменять себя, свое общение, свое поведение и деятельность?" "Что конкретно можно изменять (себя / ситуацию)?" Речь идет о процессе создания системы целей, соотнесения их между собой;

- **планирование:** формируется модель средств достижения цели и последовательности их применения. В соответствии с выбранными целями планы могут быть стратегическими, тактическими и оперативными. Лицо пытается найти ответы на вопрос: "Какими должны быть результаты?" "В каком направлении изменять себя, свое общение, свое поведение и деятельность?" "Что конкретно можно изменять (себя / ситуацию)?" "Какие нужно привлечь средства для достижения целей?" "В какой последовательности их нужно применять?";

- **оценка качества:** выработка критериев, с помощью которых в последствии будут оцениваться результаты. Лицо пытается найти ответы на вопрос "Какими должны быть показатели, позволяющие оценить успехи в реализации намеченного плана?" Как оценить, что сделано было достаточно?";

- **принятие решения:** происходит переход от планов к действиям, это приказ себе начинать действовать. Лицо пытается найти ответы на вопрос: "Все предусмотрено?" "Есть еще время на размышления?"

- **самоконтроль:** сбор информации о ходе процесса выполнения плана в реальной жизнедеятельности. Лицо пытается найти ответы на вопрос: "Как продвигается дело?" "Можно говорить о продвижении к цели?" "Есть ошибки в совершаемых действиях?";

- **коррекция:** изменение реальных действий, поведения, способов общения, переживаний, а также самой системы самоуправления. Лицо ставит перед собой вопрос: "Что делать дальше?", ответ на который зависит от результатов самоконтроля. Если результаты оказались такими, какими планировались, то следующие действия направлены на закрепление того нового, что найдено в процессе самоуправления.

Такие циклы могут повторяться до тех пор, пока будет существовать потребность в совершенствовании отдельных этапов самоуправления и не произойдет переход к саморегуляции, то есть привычных действий, основанные на найденных в процессе самоуправления целях, планах, условиях и тому подобное.

2. Эмоциональная саморегуляция в процессе общения, ее методы и техники.

Как уже отмечалось, в процессе межличностного общения эмоции играют важную роль. Именно контроль собственных эмоций является одной из центральных проблем регуляции в области общения.

Эмоциональная саморегуляция – это управление человеком собственными эмоциями в процессе ее деятельности или общения с другими людьми. Это способность быстро восстанавливать физические и душевные силы, адаптироваться к текущей жизненной ситуации. Также это умение обращаться с чувствами, преодолевать негативные эмоции и конструктивно управлять интенсивностью эмоций и их выражением.

Управление собственным эмоциональным состоянием происходит с помощью различных средств. Изард Кэрролл описал три глобальные способы реализации этого процесса, а именно:

- 1) управление с помощью другой эмоции,
- 2) когнитивная регуляция,
- 3) моторная регуляция.

Первый способ предполагает использование сознательных усилий, направленных на активацию другой эмоции, противоположной той, которую человек переживает и от которой хочет избавиться. Следует использовать действенный прием эмоциональной саморегуляции - ***визуализация*** (создание

образов воображения с помощью слуховых, зрительных, вкусовых, обонятельных, тактильных ощущений и их комбинаций).

Второй способ связан с использованием внимания и мышления для подавления нежелательной эмоции или установления контроля над ней. Речь идет о переключении сознания на события и деятельность, вызывающие у человека интерес, положительные эмоциональные переживания.

Третий способ предусматривает использование физической активности как канала разрядки имеющегося эмоционального напряжения.

Для того, чтобы вызвать желаемый эмоциональное состояние, то есть осуществить саморегуляцию в области чувств, нужно уметь:

1) правильно оценивать значимость события.

Каждое событие начинает выступать для человека как значимое, когда оно приобретает определенный личностный смысл. Само по себе оно не является страшным, угрожающим, критическим – таким его делает эмоциональная оценка человека.

Вспомним древнюю мудрость о том, что, если невозможно изменить ситуацию, нужно менять отношение к ней.

2) быть достаточно информированным относительно определенного вопроса или события.

Опираясь на положения информационной теории Павла Симонова, отметим, что эмоция возникает при отсутствии у индивида нужной информации. При этом эмоция может быть разной - положительной или отрицательной. Этот факт, несомненно, может актуализировать необходимость регуляции эмоций. Когда в сознании доминирует мощная эмоция (или положительная, или отрицательная), мышление находится в подчиненном состоянии, и человек теряет способность рационально оценивать ситуацию, в которую попал.

Когда человек находится в состоянии чрезмерного возбуждения, лучше помочь ему разрядить чувство, дать выговориться. В таком случае целью саморегуляции будет использование цивилизованного способа выражения чувств. Когда человек выговорится, его возбуждение уменьшается, и в этот момент появляется возможность объяснить ему что-то, успокоить, направить;

3) иметь предварительно подготовленные стратегии отступления, чтобы снизить чрезмерное возбуждение, уменьшить уровень страха возможности получить неблагоприятный результат, а также создать оптимальный фон для решения проблемы.

Эмоциональная саморегуляция настраивает на общение в соответствующих ситуациях (во время встречи, беседы, дискуссии, диспута, сборов и т.д.). Эмоциональный настрой на ситуацию прежде всего означает

перевод повседневных эмоций человека в тональность, которая соответствует сущности ситуации взаимодействия. В условиях делового общения возникает необходимость планировать эмоциональную окраску как отдельных актов общения, так и всей системы взаимодействия. Определяющим фактором такого концепта эмоционального сопровождения общения является психологический настрой самого человека, основанный на результатах социально-психологической оценки ситуации общения.

3. Психологические механизмы саморегуляции.

Саморегуляция эмоциональных состояний в процессе общения может обеспечиваться многочисленными психологическими факторами - различными психологическими механизмами. Ими могут выступать определенные способности человека, свойства его личности. Рассмотрим некоторые из них.

Рефлексия - разновидность познания, когда в процессе любой деятельности субъект выбирает себя объектом своего наблюдения. Речь идет о фокусировке субъекта в самом себе, собственной личности (ценностях, интересах, мотивах, эмоциях, поступках), на своих знаниях или на собственном состоянии.

Различные виды рефлексии по-разному проявляются в процессе общения и имеют особое значение. ***Когнитивная рефлексия*** - рефлексия способов мышления - крайне нужна, когда мы не можем найти решение или мыслим ошибочно. ***Личностная рефлексия*** открывает возможности познания своего внутреннего мира, личностных качеств, возможностей и ограничений, их происхождения и перспектив развития. Именно благодаря этому становится возможным саморазвитие личности. ***Социальная рефлексия*** (или ***рефлексия общения***) позволяет понять, как нас воспринимает партнер по общению; понять его, определить эффективные и неэффективные коммуникативные стратегии и тактики; прогнозировать свои действия и действия партнера; корректировать свои действия, влиять на партнера; противостоять манипуляциям в общении. Без рефлексии трудно научиться эффективно общаться.

Для того чтобы человек мог осуществлять самоуправление и саморегуляцию, нужна надежная, хорошо настроенная система "обратной связи". Именно рефлексия является тем психологическим механизмом, с помощью которого эту связь можно обеспечить. Как проявление смыслового уровня саморегуляции, рефлексия оказывается мощным источником устойчивости, свободы и саморазвития личности. В этом кроется ее принципиальное отличие от неосознаваемых форм смысловой регуляции (психологических защит).

Эмпатия - эмоциональная отзывчивость, способность человека к эмоциональному отклику, сочувствие, сопереживание, переживания общей радости, понимание внутренних состояний других людей. Эмпатия связана с принятием другого человека таким как он есть. Это явление называют эмоциональным резонансом на переживание другого человека. Поскольку эмпатия является откликом одного человека на переживания другого, она может рассматриваться как механизм развития межличностных отношений, которые порой нуждаются в эмоциональной саморегуляции.

Николай Обозов выделяет такие компоненты эмпатии - когнитивный, эмоциональный, поведенческий, имеющих иерархическую организацию.

В основе структурно-динамической модели эмпатии лежит когнитивная эмпатия, которая обеспечивает понимание психического состояния другого человека, и не приводит к изменению собственного состояния.

Второй уровень определяется проявлением эмоциональной эмпатии и предполагает не только понимание состояния другого человека, но и сопереживание и сочувствие ему, эмоциональное реагирование. Именно здесь особое значение приобретает умение человека управлять собственными эмоциями. Ведь, сопереживая другому человеку, можно самому случайно попасть под действие эмоций, которые он переживает. Чужая эмоция может превратиться в свою, поэтому важно контролировать границы собственного "включения" в ситуацию другого человека.

Высокий уровень эмпатии - действенный - включает все компоненты. На этом уровне эмпатии проявляются реальные действия и поведение, направленные на оказание помощи и поддержку партнера по общению.

Психологическая защита. Человек, как существо биосоциальное, постоянно испытывает потребность жить в согласии с окружающей действительностью, сохранять и поддерживать равновесие состояния психики как основы нормальной жизнедеятельности и оптимальной социальной адаптации. Этой цели служат различные механизмы психологической защиты, которые определяются **индивидуальными характеристиками личности.**

Психологическая защита (защитные механизмы) - бессознательные стратегии, благодаря которым лицо снижает тревогу или избегает развертывания внутренне личностного конфликта путем искажения реальности: неадекватного восприятия определенных аспектов внешнего мира или собственных чувств. Основное назначение защитных механизмов состоит в том, чтобы редуцировать (избежать) отрицательные эмоциональные состояния, исказить реальность и представить ее в привлекательном для субъекта свете. Психологическая защита вступает в

действие в экстремальных для человека ситуациях для снятия эмоционального напряжения, беспокойства и выступает специализированной регуляторной системой. Различные формы психологической защиты имеют разные проявления в поведении человека, но служат обеспечению саморегуляции.

4. Эмоциональное выгорание в деятельности педагога.

«Бог может простить нам грехи наши, но нервная система никогда» (Уильям Джеймс).

Профессия педагога – одна из тех, где синдром эмоционального выгорания достаточно распространенное явление. Создавая для детей условия эмоционального комфорта, заботясь об их здоровье, развитии и безопасности, мы буквально «сгораем» на работе, чаще всего забывая о своих эмоциях, которые «тлеют» и со временем постепенно превращаются в «пламя».

Эмоциональное выгорание – это синдром, который развивается под воздействием хронического стресса и постоянных нагрузок и приводит к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов человека. Эмоциональное выгорание возникает в результате накопления негативных эмоций, без «разрядки» или «освобождения» от них. Это защитная реакция организма на стресс, который возникает, если нет способа освободиться от негативных эмоций.

Понятие «эмоциональное выгорание» ввел американский психиатр Х. Фрейденбергер в 1974 году для характеристики психического состояния здоровых людей, которые интенсивно общаясь с другими людьми, постоянно находятся в эмоционально перегруженной атмосфере при предоставлении профессиональной помощи. Это люди, которые работают в системе «человек-человек»: врачи, педагоги, психологи, социальные работники, юристы, психиатры и др. Как отмечают зарубежные и отечественные исследователи, люди этих профессий, постоянно сталкиваются с негативными эмоциями своих пациентов, клиентов, воспитанников, и поневоле привлекаются к этим переживаниям, из-за чего и переживают повышенное эмоциональное напряжение.

Синдром выгорания включает в себя три основные составляющие:

1. Эмоциональную истощенность.
2. Деперсонализацию (цинизм).
2. Редукцию профессиональных достижений.

Под эмоциональным истощением понимается чувство опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. Редукция профессиональных достижений – возникновение у работников

чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней.

Первично все начинается с эмоции, особенно, если она негативная (гнев, раздражение, злость, ярость, взвинченность, досада), мы обязательно должны ее выразить безопасным способом, причем, как безопасным для нас, так и для окружающих. Когда человек копит в себе обиду, гнев, злость, сдерживается, благодаря своему воспитанию, а потом происходит выплеск. Поэтому очень важно знать, как быстро справляться с отрицательными эмоциями.

Приемы антистрессовой защиты:

1. Отвлекайтесь:

- Много пользы может принести пятиминутная прогулка на природе.
- Постарайтесь переключить свои мысли на другой предмет.
- Оглянитесь вокруг и внимательно осмотритесь.
- Обращайте внимание на мельчайшие детали.
- Медленно, не торопясь, мысленно "переберите" все предметы один за другим в определенной последовательности. Говорите мысленно самому себе: "Коричневый письменный стол, зеленые занавески и т. п. "

2. Снижайте значимость событий:

- Следует помнить, что истинной причиной стресса являются не люди, не разочарования, не ошибки, а то, как вы к этому относитесь.
- Используйте принцип позитивности во всем с установками, типа:
 - "не очень-то и хотелось", "главное в жизни не это, не стоит относиться к случившемуся, как к катастрофе", и т.;
 - "нечего себя накручивать", "хватит драматизировать";
 - кто волнуется раньше, чем положено, тот волнуется больше, чем положено.

3. Действуйте:

Любая деятельность, особенно физический труд – в стрессовой ситуации выполняет роль громоотвода.

Стресс является очень сильным источником энергии. Разрядиться можно самым простым способом:

- наведите порядок дома или на рабочем месте;
- устройте прогулку или быструю ходьбу;
- пробегитесь;
- побейте мяч или подушку и т. п.

4. Творите:

Любая творческая работа может исцелять от переживаний:

- рисуйте;
- танцуйте;

- пойте;
- лепите;
- шейте;
- конструируйте и т. п.

5. Выражайте эмоции:

Загонять эмоции внутрь, пытаться их скрывать, очень вредно! Учитесь показывать эмоции, "выплескивать" их без вреда для окружающих. Эмоциональная разрядка необходима для сохранения здоровья (физического и психического). Умение рассказать о своих проблемах поможет налаживать контакты с окружающими, понимать самого себя:

- изображайте эмоции с помощью жестов, мимики, голоса;
- мните, рвите бумагу;
- кидайте предметы в мишень на стене;
- попытайтесь нарисовать свое чувство, потом раскрасьте его, сделайте смешным или порвите;
- поговорите с кем-нибудь, делая акцент на свои чувства ("Я расстроен..", "Меня это обидело..").

6. Рефрейминг (Слово "рефрейминг" происходит от английского слова "фрейм"(рамка), так что буквально его можно перевести как переобрамление. Смены точки зрения, отношения к чему-либо, без изменения самой ситуации): возьмите себе за правило всякий раз, когда происходит что-то негативное, минимум три раза проводить рефрейминг:

- постарайтесь найти три позитивных последствия или выигрыша, которые можно извлечь из данной неприятности.

Рекомендации педагогам по профилактике эмоционального выгорания.

1. Определите для себя главные жизненные цели и сосредоточьте усилия на их достижении.

2. Думайте о чем-то хорошем, отбрасывайте плохие мысли. Позитивное мышление и оптимизм – это залог здоровья и благополучия.

3. Каждое утро, поднимаясь из кровати, думайте о чем-то хорошем, улыбнитесь, напомните себе, что все будет хорошо, а вы обворожительны и прекрасны, у вас замечательное настроение.

4. Планируйте не только свое рабочее время, но и свой отдых. Устанавливайте приоритеты.

5. Особенное место отводите отдыху и сну. Сон должен быть спокойным, не менее 7-8 часов. Перед сном можно приготовить успокаивающую ванну с арома маслами.

6. Используйте на протяжении дня короткие паузы (минуты ожидания, вынужденной бездеятельности) для расслабления.

7. Не сгущайте тучи! Не делайте из мухи слона!
8. Руководите своими эмоциями! Закройте глаза. Представьте берег моря. Руки поднимите вверх и разведите в сторону. Почувствуйте силу энергии. Сложите руки на животе.
9. Не пренебрегайте общением! Обсуждайте с близкими вам людьми свои проблемы.
10. Отдыхайте вместе с семьей, близкими друзьями, коллегами.
11. Найдите место для юмора и смеха в вашей жизни. Когда у вас плохое настроение, посмотрите кинокомедию, посетите цирк, почитайте анекдоты.
12. Не забывайте хвалить себя!
13. Улыбайтесь! Даже если не хочется.
14. Находите время для себя: примите расслабляющую ванну, почитайте любимую книгу, сделайте косметические процедуры и тому подобное! Устраивайте для себя небольшие праздники!
15. Станьте энтузиастом собственной жизни!
16. Предпримите шаги для устранения причин напряжения.
17. Проблемы не нужно переживать, их нужно решать!
18. Умейте отказывать вежливо, но убедительно!
19. Если негативные эмоции захватили вас во время общения, то сделайте паузу, помолчите несколько минут, посчитайте до 10, выйдите из помещения, займитесь другим видом деятельности: переберите бумаги на столе, поговорите со своими коллегами на нейтральные темы, подойдите к окну и посмотрите в него, рассмотрите уличное движение, небо, деревья, порадитесь погоде, солнцу.
20. Делайте дни «информационного отдыха» от ТВ и компьютера. Почитайте что-то.
21. Посещайте музеи, выставки, театр, концерты.
22. Наилучшим средством для снятия нервного напряжения являются физические нагрузки – физическая культура и физический труд. Очень полезным также есть расслабляющий массаж. Замечательным средством достижения внутреннего равновесия является йога, дыхательная гимнастика, релаксация.
23. Музыка – это тоже психотерапия.
24. Позаботьтесь о психотерапевтическом влиянии среды, которая вас окружает (цветовая гамма). Хорошо успокаивают нервную систему зеленый, желто-зеленый и зелено-голубой цвета. Хорошо, когда дома стены окрашены в эти цвета, или же достаточно просто посмотреть на любую вещь, какого-то из этих цветов, — и нервное напряжение постепенно уменьшится.

25. Отдыхайте на природе, ведь такой отдых замечательно успокаивает нервную систему и делает человека добрее.

26. Позитивное влияние на нервную систему и настроение имеет и общение с животными.

26. Снять напряжение также поможет смена деятельности, когда позитивные эмоции от приятного занятия вытесняют грусть.

27. Уделяйте надлежащее внимание собственному здоровью!

Успехов Вам и внутреннего равновесия!

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 7. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ В ПРОЦЕССЕ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА: ТЕХНИКИ, ПРИЕМЫ, УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ

Цель: определить техники, приемы психологической рефлексии в процессе общения; выявить условия эффективности психологической рефлексии в процессе групповой работы педагога.

Практические задания:

1. Назовите техники, применяемые в работе с группой. Охарактеризуйте техники установления контакта и техники ведения беседы (работа по вариантам).

2. Составьте рекомендации для педагога по аргументации своей точки зрения, позиции, решения.

3. Перечислите профессиональные качества педагога, способствующие эффективному педагогическому общению.

4. Выберите правильный ответ. Искусство общения педагога обусловлено:

а) умением управлять своим поведением;

б) умением нравиться учащимся;

в) умением понимать и учитывать душевное состояние воспитанников;

г) умением подать себя в общении.

5. Ролевая игра «Конкурс педагогических ситуаций».

Группа студентов делится на две команды. Каждая команда заранее готовит и на занятии инсценирует педагогическую ситуацию, оборвав ее показ в кульминационный момент. Команда-соперница за определенное время (1-2 мин) должна найти решение и проиграть развязку ситуации. Решение своих и предложенных ситуаций команды обосновывают с позиций педагогической целесообразности.

6. Какую позицию педагога вы считаете педагогически более правильной? Ответ обоснуйте.

«На уроке русского языка учительница несколько раз делала строгие замечания: «Не списывай у товарища!», «Пиши сам, не надо подглядывать в чужую тетрадь!», «Нашел, у кого списывать! Он и сам толком не знает, как правильно писать!». А в другом классе на уроке математики учительница лишь однажды как бы мельком, но внушительно сказала: «Дети, не надо закрываться друг от друга, это некрасиво, никто у вас не списывает».

7. Интерактивная игра «Давай, делай!».

(Группа делится на 4 команды, в каждой группе выбирают руководителя, проводится инструктаж с каждым руководителем в отдельности, каждой группе дается свое задание-ситуация).

Ситуация 1. «Рисуем лето» (хорошие маркеры, белая бумага, рисуют все одновременно, руководитель – авторитарный);

Ситуация 2. «Рисуем осень» (хорошие маркеры, белая бумага, все участники сидят на стульях вдоль стены и не имеют права менять пространственное размещение, выбирают одного художника, которому дают советы, руководитель тактичен, следит за неукоснительным выполнением правил);

Ситуация 3. «Рисуем весну» (лист белой бумаги, плохо пишущий маркер, смятый лист серого цвета, группа отправляется за пределы аудитории, в какой-нибудь темный угол, рисует на полу, руководитель создает ситуацию успеха, хвалит, вдохновляет на лучший результат);

Ситуация 4. «Давай, делай!» (группа удобно располагается на стульях вокруг стола, руководитель, не торопясь, раскладывает все вещи, потом говорит группе «Давайте, делайте!», руководитель должен своими словами не дать группе возможности что-либо делать, насмехаться, издеваться, сбивать с толку).

(Каждая группа реализует свои ситуации за 5-7 мин.)

Организуется три круга рефлексии:

1. Каждый участник рассказывает, что он делал (только констатация, без анализа и оценки, в конце каждой группы выступает руководитель с объяснением своего задания, своей функции),

2. Каждый участник описывает свое эмоциональное состояние.

3. Каждый участник анализирует ход игры и предполагает, чему эта игра может научить педагога.

Литература:

25. Индивидуальная и групповая психотерапия: практикум / О. В. Белановская, И. В. Аксючиц, И. А. Громова [и др.]. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2010. – 80 с.

26. Морозов, А. В. Технологии эффективной коммуникации : пособие : в 2 ч. / А. В. Морозов, Н. В. Волох. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2018. – Ч. 1. – 64 с.

27. Горянина, В. А. Психология общения : учеб. пособие для студентов фак. соц. работы / В. А. Горянина. – М. : Академия, 2014. – 416 с.

28. Самохвалова, А. Г. Деловое общение: секреты эффективных коммуникаций : учеб. пособие / А. Г. Самохвалова. – СПб. : Речь, 2012. – 333 с.

Дополнительный материал для изучения:

1. Техники, применяемые в работе с группой:

1. Техники установления контакта.

В тренинговой работе используются те же техники установления контакта, что и в процессе индивидуального консультирования. Однако при этом учитывается, что педагог работает не с одним человеком, а с группой. Поэтому необходимо применять эти техники как в отдельности к каждому участнику группы, так и к группе в целом.

К техникам установления контакта относятся:

1. Приветствие:

- улыбка;
- обращение по имени либо по имени и отчеству;
- рукопожатие или легкий поклон.

2. Установление контакта глаз.

3. Изменение дистанции –социальной и физической:

•желательно встать, приветствуя собеседника, выйти из-за стола, встречая его и провожая к месту, где вы поведете разговор;

•лучше сесть так, чтобы между вами и собеседником не было преграды (например, письменного стола);

•целесообразно разместиться не прямо лицом друг к другу, а под некоторым углом.

4. Формирование у собеседника представления о том, что вы готовились к встрече с ним. Следует подобрать нужные для разговора документы и в то же время убрать загромождающие стол ненужные бумаги, подготовить кресла для беседы и т.п.

2. Техники выравнивания напряжения.

Факторы, способствующие выравниванию напряжения:

1. Предоставление партнеру возможности выговориться.

2. Вербализация эмоционального состояния:

- своего;
- партнера.

3. Подчеркивание общности с партнером (сходство интересов, мнений, единство цели и др.).

4. Проявление интереса к проблемам партнера.

5. Подчеркивание значимости партнера, его мнения в ваших глазах.

6. В случае вашей неправоты –немедленное признание ее.

7. Предложение конкретного выхода из сложившейся ситуации.

8. Обращение к фактам.

Факторы, не способствующие выравниванию напряжения:

1. Перебивание партнера.

2. Принижение партнера, негативная оценка его личности.

3. Подчеркивание разницы между собой и партнером.

4. Преуменьшение вклада партнера в общее дело и преувеличение своего вклада.

5. Резкое увеличение темпа беседы.

6. Избегание пространственной близости и контакта глаз с партнером.

3. Способы и техники ведения беседы.

Техники, не способствующие пониманию партнера:

1. Негативная оценка. В беседе используются высказывания, принижающие личность партнера (например: "Глупости ты говоришь", "Ты, я вижу, в этом вопросе ничего не понимаешь" и т.п.).

2. Игнорирование. Собеседник не принимает во внимание того, что говорит партнер, пренебрегает его высказываниями.

3. Эгоцентризм. Собеседник пытается найти у партнера понимание только тех проблем, которые волнуют его самого.

Промежуточные техники:

1. Выспрашивание. Собеседник задает партнеру вопрос за вопросом, явно стараясь разузнать что-то, но не объясняет ему своих целей.

2. Замечания о ходе беседы. В процессе разговора собеседник вставляет высказывания типа: "Пора приступить к предмету разговора", "Мы несколько отвлеклись от темы", давайте вернемся к цели нашего разговора" и т.п.

3. Поддакивание. Собеседник сопровождает высказывания партнера реакциями "Да-аа...", "Угу..."

Техники, способствующие пониманию партнера (активное слушание):

1. Вербализация, ступень А –проговаривание. Собеседник точно, дословно повторяет высказывание партнера. При этом он может начать с вводной фразы: "Как я понял вас...", "По Вашему мнению...", "Другими словами, ты считаешь..." и т.п.

2. Вербализация, ступень Б – перефразирование. Собеседник воспроизводит высказывание партнера в сокращенном, обобщенном виде,

кратко формулирует самое существенное в его словах ("Вашими основными идеями, как я понял, являются...", "Итак...").

3. Вербализация, ступень В – развитие идеи. Собеседник пытается вывести логическое следствие из высказывания партнера или выдвинуть предположения относительно причин высказывания партнера ("Если исходить из того, что вы сказали, то выходит, что...", "Вы так считаете, видимо, потому что...").

4. Рекомендации по проведению аргументации своей точки зрения, позиции, решения.

Аргументируя свою точку зрения, следует:

1. Оперировать простыми, ясными и точными понятиями.

2. Вести аргументацию корректно по отношению к собеседнику:

- открыто признавать правоту собеседника, если он прав;
- продолжать оперировать только теми аргументами, которые приняты собеседником;
- сначала отвечать на аргументы собеседника, а потом приводить собственные;

- соблюдать вежливость.

3. Учитывать личностные особенности собеседника:

- направлять аргументацию на цели и мотивы собеседника;
- избегать простого перечисления фактов, излагать преимущества того или иного события;
- употреблять понятную собеседнику терминологию;
- соизмерять темп аргументации с особенностями темперамента собеседника.

4. Пытаться как можно нагляднее изложить свои доказательства, идеи и соображения:

- использовать ручку, бумагу для рисования схем, конспектирования хода беседы;
- использовать сравнения, но без преувеличения, так как это вызывает недоверие.

5. Не забывать, что «излишняя» убедительность вызывает отпор со стороны собеседника, а 1–2 ярких довода достигают большего эффекта.

6. Использовать специальные приемы аргументации:

- метод перелицовки – постепенное подведение собеседника к противоположным выводам путем поэтапного прослеживания решения проблемы вместе с ним;

- метод «салями» – постепенное подведение собеседника к полному согласию с вами путем получения его согласия сначала в главном, а затем в необходимых для полного согласия частностях;

- метод расчленения – разделение аргументов партнера на верные, сомнительные и ошибочные с последующим доказательством несостоятельности его общей позиции;

- метод положительных ответов – такое построение разговора, когда партнер на ваши первые вопросы отвечает «Да... да... да...» и потом продолжает соглашаться с вами уже и по более существенным для дискуссии вопросам;

- метод классической риторики – соглашение с высказыванием партнера с последующим внезапным опровержением всех его построений с помощью одного сильного аргумента (применяется в случаях излишней агрессивности партнера);

- метод замедления темпа – умышленно медленное проговаривание слабых мест в аргументации партнера;

- метод двухсторонней аргументации – указание как преимуществ, так и слабых сторон предлагаемого вами решения (этот метод рассчитан на интеллектуального собеседника).

7. Своевременно делать обобщение и выводы по проведенному обсуждению аргументов.

2. Эффективность педагогического общения.

Общение педагога с воспитанниками предполагает наличие у педагога следующих психологических качеств и способностей:

- 1) интерес к личности воспитанников и работа с ними, наличие потребностей и умений общения, общительность, коммуникативные качества;

- 2) способность эмоциональной эмпатии и понимания людей;

- 3) гибкость оперативно-творческого мышления, обеспечивающего умение быстро и правильно ориентироваться в меняющихся условиях общения, быстро изменять речевое воздействие в зависимости от ситуации общения, индивидуальных особенностей воспитанников;

- 4) умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении;

- 5) умение управлять собой, своим психическим состоянием, своим телом, голосом, мимикой, умение управлять настроением, мыслями, чувствами, умение снимать мышечные зажимы;

- 6) способность к спонтанности (неподготовленной коммуникации);

- 7) умение прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия своих воздействий;

- 8) хорошие вербальные способности: культура, развитость речи, богатый лексический запас, правильный отбор языковых средств;

- 9) владение искусством педагогических переживаний, которые представляют собой сплав жизненных, естественных переживаний педагога и

педагогически целесообразных переживаний, способных повлиять на студентов в требуемом направлении;

10) способность к педагогической импровизации, умение применять все разнообразие средств воздействия (убеждение, внушение, заражение, применение различных приемов воздействия, «приспособления» и «пристроек»).

Тем, кто любит детей, кто ориентирован на педагогическую деятельность, В. А. Кан-Калик предлагает мудрые советы известных педагогов и психологов:

- В педагогической деятельности необходимо использовать весь многочисленный репертуар общения, то есть обмен информацией, организацию взаимоотношений, познание личности ребенка, оказание воздействия.

- Четко формулируйте конкретную задачу, которую вы решаете в общении и через общение.

- Продумайте стратегию и тактику общения, отберите возможные приемы взаимодействия и воздействия на сознание и поведение детей.

- В процессе общения концентрируйте внимание на реализации своей конкретной задачи, ей подчиняйте все свои действия, все свои личностные свойства.

- Общение с детьми важно строить не «от себя», а «от них», тогда ребенок будет попадать в радиус нашего педагогического видения.

- Вступая в контакт с воспитанниками, организуйте с ними общение не «по вертикали», сверху вниз (педагог выше ученика), а в горизонтальной плоскости (педагог – ученик на равных).

- Организуя общение с детьми, постоянно стремитесь понять их настроение, улавливайте малейшие изменения в микроклимате класса, не воспринимайте психологическую ситуацию как нечто стабильное.

- Будьте инициативны в общении с воспитанниками, помните, что инициатива в общении поможет вам успешнее управлять деятельностью, организовать сотрудничество.

- В общении старайтесь чувствовать себя свободно и непринужденно. Никакой скованности, бесцельных движений, извиняющейся улыбки и тому подобное, что бы выдавало вашу робость, боязнь, страх.

- Избегайте штампов в общении с детьми: в манере вести себя, в стереотипных реакциях на поведение учащихся, в механическом следовании запланированной схеме разговора и т. п.

- Старайтесь преодолевать негативные установки по отношению к некоторым школьникам.

- Специально думайте над построением своих взаимоотношений с трудными воспитанниками.

- Стремитесь, чтобы в процессе вашего взаимодействия с детьми чаще звучали одобрение, похвала, поощрение.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 8. КОНФЛИКТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

Цель: актуализировать знания студентов о конфликтах и способах их разрешения в процессе коммуникативного взаимодействия; определить этапы возникновения и разрешения конфликтов.

Практические задания:

1. Что такое конфликт? Дайте определение конфликтной ситуации.
2. Что значит разрешить конфликт? В чем суть конструктивного подхода к разрешению конфликта? Перечислите основные этапы разрешения конфликта.

3. Охарактеризуйте этапы возникновения конфликта.

4. Назовите способы разрешения конфликта, приведите примеры.

5. Придумайте свой вариант гипотетической конфликтной ситуации, возникшей в процессе коммуникативного взаимодействия педагога с детьми; взаимодействия детей друг с другом. Предложите способ разрешения конфликта. (Работа в парах.)

6. Прочитайте описанные ниже конфликтные ситуации и предложите способ их разрешения:

- 1) Все шумят, а удаляют из класса только одного ученика.

- 2) Высокорослому ученику на уроке было сказано: «На голове блестит, а в голове свистит».

7. Какие методы погашения конфликта Вы предложите в следующих ситуациях:

- 1) Идет урок. Класс выполняет контрольную работу. Вы замечаете, что один из учеников пользуется шпаргалкой...

- 2) На Ваше замечание подать дневник ученик отвечает отказом...

8. Решите следующие коммуникативные задачи:

Задача 1. Учительница раздала тетради с письменными работами и похвалила за работу мальчиков, которым трудно давалось аккуратное выполнение заданий, а в этот раз они проявили старание (хотя и не заслужили высокой отметки, но написали значительно лучше). Учительница сделала это с целью изменить к ним отношение других учеников, а также чтобы они сами поверили в свои силы. На перемене к ней подошли девочки

и, чуть не плача, с обидой сказали: «Н.И., а почему Вы нас сегодня не похвалили, ведь у нас "10", а у них только "7", но Вы их долго хвалили».

Задание: проанализируйте ситуацию и ответьте на вопросы:

Является ли ситуация конфликтной и почему? Если да, то какие способы разрешения конфликтной ситуации вы можете предложить? К какому виду относится данная ситуация? Каковы ее причины?

Задача 2. Молодая учительница взяла запущенный третий класс. Туго ей пришлось: дети не умели и не хотели работать, но родители привыкли видеть в дневниках хорошие отметки, а всерьез учебными делами ребят они не интересовались. Одна мама высказала учительнице упрек:

- Что-то вы, как я погляжу, уже три месяца учите, а научить никак не можете. Посмотрите, сколько у него ошибок! (Было по 20 и больше в письменных работах по русскому языку, стало по 5-8. - Но двойка осталась.)

- Вы, конечно, правы, - сказала учительница. Никак не могу научить: все руки не доходят. То ногти ему стригу, то учу руки мыть, то пуговицы пришиваю, то объясняю, что ругаться и драться нельзя. Вы уж извините!

Задание: проанализируйте ситуацию и ответьте на вопросы:

Является ли ситуация конфликтной? Если да, то, что является объектом конфликта? Как Вы оцениваете выход из ситуации? Какие еще способы разрешения конфликтной ситуации можете предложить?

Литература:

29. Луцаев, В. И. Психолого-педагогические основы делового общения : учеб.-метод. пособие / В. И. Луцаев. – Минск : Респ. ин-т пед. образования, 2014. – 148 с.

30. Морозов, А. В. Технологии эффективной коммуникации : пособие : в 2 ч. / А. В. Морозов, Н. В. Волох. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2018. – Ч. 1. – 64 с.

31. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники /И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2015. – С. 34–39.

32. Горянина, В. А. Психология общения : учеб. пособие для студентов фак. соц. работы / В. А. Горянина. – М. : Академия, 2014. – 416 с.

Дополнительный материал для изучения:

1. Понятие «конфликт», его сущность.

Взаимодействие педагога и учащихся оказывается наиболее эффективным в том случае, если оно ориентировано на сотрудничество, на совместную творческую деятельность. Но, как следует из педагогической практики, общие цели еще не гарантируют отсутствие различных противоречий и разногласий между учителем и учащимися, не исключает трудностей и непонимания между ними в процессе обучения и воспитания. Более того, противоречия возникают не только между учащимися и

педагогом, но и между коллегами-учителями, учителями и школьным руководством, учителями и родителями учащихся. Достаточно часто в школе возникают столкновения интересов, мнений и среди учащихся. Должно ли настораживать педагога возникновение конфликтных ситуаций или это нормальное явление в школе и необходимо уметь самому и учить детей адекватно воспринимать такие ситуации, понимать причины и особенности их возникновения и протекания, не бояться столкновений мнений, а быть готовым, т.е. владеть способами выхода из конфликтных ситуаций. Для того чтобы говорить об особенностях общения в конфликтных ситуациях, попытаемся раскрыть сущность конфликта.

Конфликт – это столкновение противоположно направленных целей, интересов, взглядов субъектов взаимодействия. Конфликт служит способом выявления и разрешения противоречий между участниками совместной деятельности. Но противоречие не обязательно должно перерасти в конфликт, наличие противоречия может быть всего лишь предпосылкой его возникновения.

А.А. Лобанов выделяет три основных признака конфликта:

1. Первый признак – наличие личностного смысла в том или ином противоречии для конкретного субъекта. До тех пор, пока не происходит столкновения личностных смыслов субъектов взаимодействия, пока то или иное явление не оказывает существенного влияния на их чувства и поведение, конфликта между ними не возникает.

2. Второй признак – наличие конфликтной ситуации. Конфликтная ситуация – это сочетание обстоятельств, при которых создаются условия для обнаружения существенных различий во взглядах, интересах, намерениях субъектов, имеющих для них личностный смысл. Конфликтная ситуация – это накопившиеся противоречия, содержащие истинную причину конфликта.

3. Третий признак – наличие инцидента, под которым понимают стечение обстоятельств, послужившее поводом для конфликта. В данном случае стороны будут открыто высказывать свои интересы, показывать недовольство сложившимися обстоятельствами. Таким образом, инцидент имеет внешнее выражение недовольства, накопившихся претензий, желаний что-то изменить, внутренних противоречий между субъектами общения, которое может заявить о себе только словами, часто криками, ругательствами, слезами, угрозами и т.п. Поэтому наблюдательному педагогу, воспитателя легко проследить цепочку событий, ведущих к конфликту и вовремя предупредить его. В педагогической деятельности учителя чаще всего возникают конфликты межличностного характера в процессе взаимодействия «учитель – ученик», «учитель – учитель», «учитель – родитель», «ученик – ученик».

Причины возникновения конфликта между учителем и учащимися:

1. Нарушение нравственных норм поведения, выражающиеся в грубости, хамстве как со стороны ученика, так и со стороны учителя.
2. Авторитарный стиль общения учителя с учащимися, желание подчинить учащихся своей воле, диктат, проявление неуважения к личности ученика, категоричность выводов и суждений.
3. Поведение, направленное на разрушение намерений противоположной стороны.
4. Необъективная оценка достижений учащихся, его поведения, поступков.
5. Слабое знание индивидуальных особенностей учащихся, их психологических характеристик.
7. Слабая профессионально-педагогическая подготовка учителей.
8. Отсутствие опыта педагогического общения, знаний особенностей межличностного взаимодействия.
9. Психологическая несовместимость между учащимися, или учителем и отдельными учащимися, часто проявляющаяся во взаимном неприятии друг другом, открытая недоброжелательность, неприязнь.

Если в педагогической практике учителя достаточно часто возникают ситуации разногласия, конфликта, то это сигнал для педагога о том, что в межличностных отношениях педагога с учениками допущена грубейшая педагогическая ошибка, требующая разрешения.

2. Виды конфликтов.

Следует сразу сказать о том, что существует много разновидностей конфликтов, которые разными учеными классифицируются по разным основаниям.

Классификация I. По числу субъектов и степени их вовлеченности различают следующие конфликты:

1. Внутриличностный конфликт. Возникает на основе противоречий между двумя внутренними противоположными, но равными по силе мотивами, потребностями, влечениями, интересами одного человека. В его основе может быть негативное психическое состояние личности, возникающее из-за страха за собственную безопасность, недостаточного признания коллегами, друзьями, родными, чувства обиды, мести, зависти, разочарования, завышенной самооценки.

Известный психолог К. Левин, разработал классификацию конфликтов, включающую три основных типа:

- конфликт «приближение-приближение», обозначающее состояние субъекта, когда ему приходится выбирать между двумя в равной степени

привлекательными, но требующими противоположных действий альтернативами;

- конфликт «приближение-удаление». В данном случае конфликтная ситуация выражается в том, что одна и та же цель оказывается для индивида обладающей в равной степени привлекательностью и непривлекательностью;

- конфликт «удаление-удаление». Индивид вынужден выбирать между двумя в равной степени непривлекательными альтернативами;

- конфликт «ролей». В этой ситуации от одного и того же человека ожидается реализация противоречащих и несовместимых друг с другом форм поведения. В нем любой из вариантов нежелателен или неприемлем по тем или иным причинам.

2. Межличностный конфликт. В этом случае происходит столкновение интересов двух личностей, которые заявляют о своем праве на предмет спорной ситуации. Взаимоотношения между людьми не складываются вследствие того, что цели, ценности, нравственные нормы оказываются несовместимы. При этом причинами могут быть внутренние противоречия субъектов, связанные с несовместимостью характеров, столкновение противоположных интересов.

3. Межгрупповой конфликт. В данном случае конфликтующими сторонами являются социальные группы, преследующие несовместимые цели и препятствующие друг другу на пути их осуществления.

Классификация II. По содержанию или по предмету, вокруг которого создается проблемная ситуация выделяют следующие виды конфликтов:

1. Бытовые конфликты, т. е. столкновение субъектов происходит на почве бытовых проблем. Например, учитель недоволен дежурством в классе (нет мела); внешним видом учащихся; отсутствием журнала и т.п.

2. Административные конфликты, возникающие вокруг полномочий в системе «начальник –подчиненный». Учитель просит учащегося в каникулы ухаживать за комнатными растениями, а ученик отказывается.

3. Профессиональные конфликты, возникающие вследствие разногласия между представителями одной профессии. Например, разногласия двух учителей физкультуры по поводу методики проведения уроков, на использование методов наказания, поощрения, соревнования и т.п.

4. Психологические конфликты, возникающие вследствие существенной разницы психологических особенностей учителя и учащихся. Например, медлительные, долго ищущие ответ на поставленный вопрос, ученики могут вызывать раздражение у учителей, что неизбежно приводит к конфликтной ситуации.

5. Этический конфликт. В данном конфликте наблюдается столкновение норм поведения субъектов взаимодействия. Например,

конфликт возникает и тогда, когда ученик переступает нормы поведения в отношении учителя.

Классификация III. По степени развертывания и разрешения конфликты делятся на:

1. Конструктивные, т. е. творческие, продуктивные. Такие конфликты способствуют нормализации взаимоотношений и стимулируют возникновение нововведений. В ходе разрешения конфликтной ситуации происходит отрицание старых отношений и формирование новых отношений, коррекция взаимодействия.

2. Деструктивные конфликты, т.е. разрушающие, подрывающие взаимоотношения изнутри. В ходе такого конфликта наблюдается расширение и углубление противоречий, эскалация (продолжение) конфликта, растут агрессивные настроения. Следует помнить, что содержание и степень выраженности конфликта будет зависеть от профессионализма учителя, его педагогического мастерства, опыта педагогического общения, с одной стороны, и возраста ребенка, его культуры воспитания, традиций семейного воспитания, особенностей и требований, предъявляемых ему родителями.

3. Этапы развития конфликта.

Конфликт как педагогическое явление проходит несколько стадий, отличающихся напряженностью и степенью выраженности отношения к нему конфликтующих сторон. В.Ю. Питюков выделяет следующие стадии конфликта:

1. Первая стадия (недовольство). Она характеризуется тем, что у партнеров по общению возникает чувство недовольства собой или своим партнером, ощущение неудовлетворенности чем-то или кем-то.

2. Вторая стадия (разногласия). Она начинается сразу после того, как партнеры получают возможность для взаимного предъявления своего недовольства, высказывания своего мнения, взглядов.

3. Третья стадия (противодействие). На этой стадии каждая сторона проявляет настойчивость в приведении своих доводов и аргументов, создавая своеобразные барьеры, препятствия для противоположной стороны, которой хотелось бы высказать свое мнение, привести свои контраргументы.

4. Четвертая стадия (противостояния). На этой стадии каждая из конфликтующих сторон твердо придерживается своего мнения, проявляет принципиальность и не уступает своих позиций. Таким образом, растет напряженность, постепенно перерастающее в противоборство.

5. Пятая стадия (противоборство). На этой стадии стремясь достигнуть своих интересов субъекты не стесняются в выборе способов подавления.

6. Шестая стадия (разрыв отношений или принуждение). Разрыв отношений происходит в том случае, если соперники примерно одинаковые по силам или занимают равные позиции. Если же один из соперников значительно превосходит своего противника, пуская в ход словесные оскорбления, угрозы, вплоть до физической силы другого, то их противоборство заканчивается принуждением более слабой стороны.

4. Стратегия и способы разрешения конфликтов.

Рано или поздно конфликты разрешаются и не обязательно только деструктивно, т.е. разрывом или принуждением. Есть и более конструктивные способы разрешения конфликтов. Под завершением конфликта понимается его окончание, прекращение. Положительное разрешение конфликта предполагает прекращение противоборства мирным способом или силовым с участием третьей стороны. Под стратегией разрешения конфликта понимается положительное действие участников конфликта, стремящихся найти наиболее оптимальное его решение.

Считая разрешение конфликта творческим процессом, А.А. Лобанов, предлагает выделить несколько условных шагов, позволяющих понимать особенности противоречий между конфликтующими и выбирать реальные действия по снижению напряженности между ними.

1. Обнаружение конфликта. Педагогу следует обнаружить противоречия между субъектами, вступившими в конфликт, представляющие для них личностный смысл. Эту информацию несут в себе слова, мимика, жесты, взгляды субъектов конфликта. Недобрые реплики, угрожающие жесты и ругательства, демонстративное игнорирование партнера, сознательный уход от контакта с ним – все это признаки надвигающегося конфликта. Опытный учитель без особого труда сможет увидеть эти изменения в отношениях по отношению к себе, или учащимся, их родителей и т.д. Это очень важный этап, так как дает возможность понять предмет конфликта, то есть обнаружить то, что или кто вызвал конфликт, что позволит учителю определить эффективные способы и стратегии его разрешения.

2. Анализ особенностей протекания и развития конфликта. Анализируя особенности поведения конфликтующих, их психологический настрой, степень взаимной агрессивности, эмоциональность слов и поступков, учитель сможет определить степень конфликта, его стадию, что позволит ему выбрать оптимальный способ разрешения конфликта.

3. Непосредственное разрешение конфликта. Этот шаг связан, прежде всего, со снижением психологической напряженности между конфликтующими субъектами. Существуют различные способы, среди которых можно назвать следующие:

- юмор – это беззлобно-насмешливое отношение, благодаря которому участники конфликта могут посмотреть на конфликт как бы со стороны;
- признание достоинств, суть этого способа заключается в выделении положительных качеств, черт субъекта, что позволяет сделать шаг навстречу к разрешению конфликта;
- компромисс, т.е. соглашение, к которому субъекты конфликта приходят к обоюдному согласию на основе взаимных уступок;
- третейский суд – это обращение конфликтующих субъектов за помощью к третьему лицу. Обычно к нему обращаются в том случае, если не могут самостоятельно выйти из конфликта;
- обоюдный анализ конфликтной ситуации, в которой внимание учителя сосредоточено на анализе фактов, послуживших причиной конфликта, а не личность учащегося, его недостатки и просчеты. Поэтому так важно создать благоприятную среду общения, доброжелательный тон, неподдельный интерес и искреннее желание помочь учащимся разобраться в природе возникших противоречий и найти способ конструктивного разрешения конфликта.

Учителю важно научиться разбираться в конфликтных ситуациях, овладеть различными способами поведения в конфликтных ситуациях, а также способами их разрешения. Процесс разрешения конфликтных ситуаций предоставляет учителю огромные возможности для развития у учащихся важных личностных характеристик, необходимых им в жизни: умение анализировать разные ситуации, мысленно предвосхищать их развитие и результаты, понимать не только себя, но и других, находить способы поведения, творить себя, быть терпимым к другим и т.д.

В качестве основных стратегий разрешения конфликта можно назвать следующие:

- стратегия выиграть/проиграть, т.е. это стратегия борьбы, которая, к сожалению, чаще всего усугубляет конфликт, в нем доминируют стремление одержать победу над противником, добиться своей цели любой ценой;
- стратегия уклонения создает видимость благополучия, но при этом причины конфликта загоняются вовнутрь, что приводит лишь к его усугублению;
- стратегия выиграть/выиграть, стратегия соглашения, или сотрудничества, в ней оппонентам удается подняться над ситуацией, найти приемлемое решение, сбалансировать свои отношения, найти способ выйти из ситуации равноправными партнерами, проявляющими терпимость относительно друг друга;
- стратегия компромисса, проявляющаяся в том, что каждая сторона готова пойти на уступки.

Чтобы овладеть стратегиями и способами разрешения конфликтных ситуаций безусловно, учителю необходимы не только знания основ педагогического общения, но и длительный профессиональный опыт, психолого-педагогические тренинги.

Методы разрешения конфликтов, описанных и теоретически обоснованных В.И. Андреевым, которые успешно были апробированы в практической деятельности учителей:

1. Метод эвристических вопросов, суть которого заключается в том, что учитель задает себе серию эвристических вопросов, размышление над которыми позволяет ему не только найти причину возникшего конфликта, но и способы его разрешения.

2. Метод активных консультаций, суть его заключается в том, что до активных действий конфликтующих сторон, необходимо провести с ними предварительные встречи, выяснить позиции каждой стороны, разобраться в причинах конфликта, а также в психологических особенностях конфликтующих.

3. Метод моделирования разрешения конфликта. Учитель, используя графические схемы, рисунки моделирует возможные сценарии развития событий в процессе разрешения конфликта и, спрогнозировав, выбирает оптимальный для данных условий выхода из конфликта.

4. Метод перехода конфликта в сотрудничество и сотворчеству. Этот метод требует длительного времени, педагогического такта, терпения, чтобы добиться взаимопонимания, доверия, изменения стратегии поведения с негативной на позитивную, чтобы прийти к сотрудничеству, конструктивному диалогу, продуктивным видам деятельности, сотворчеству.

5. Метод посредника, предполагающий включение в разрешения конфликта доверенного лица, т.е. от лица которого и будет вестись диалог между конфликтующими сторонами.

6. Метод семи шагов в разрешении конфликта. Этот метод включает ряд четких и ясных этапов, к которым относятся следующие шаги:

- 1) выслушайте всех участников конфликта;
- 2) проанализируйте ситуацию, психологическое состояние каждого участника конфликта;
- 3) смоделируйте ход развития конфликта;
- 4) мысленно проиграйте все известные вам способы и методы разрешения конфликта;
- 5) выберите наиболее оптимальный вариант;
- 6) определите место, условия, время, возможные компромиссы для разрешения конфликта;
- 7) разрешив конфликт, сделайте необходимые выводы.

7. Метод резкого обострения и энергичного разрешения конфликта. Этот метод А.С. Макаренко называл «метод взрыва». Этот метод применяется тогда, когда необходимо что-то кардинально и быстро решить, не втягивая в конфликт большое количество людей и не нарушая нравственно-психологический климат в коллективе.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 9. ПРОФАЙЛИНГ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА: ПОСТРОЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОЦЕССА С УЧЕТОМ ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ СУБЪЕКТОВ ОБЩЕНИЯ

Цель: определить этапы построения коммуникативного процесса; изучить психотехники профессионального наблюдения.

Форма проведения: круглый стол.

Порядок взаимодействия:

1. Открытие круглого стола.
2. Презентация темы и цели круглого стола.
3. Представление участников круглого стола. (Каждый участник по очереди представляется (фамилия, имя, отчество), называет свое жизненное и профессиональное кредо, девиз, сформулированные одним предложением (например, «каждый день узнавать что-то новое», «ни дня без доброго дела» и т.д.)
4. Принятие законов круглого стола:
 - В дискуссии - все равны.
 - Пришел – не молчи.
 - Коротко о многом.
 - Любая точка зрения имеет право на существование.
 - Умей слушать и слышать другого.
 - Для дополнения или замечания – подними руку.
5. Презентация вопросов круглого стола:
 - 1) Как вы оцениваете уровень профессионально-педагогического общения современных учителей? (личный жизненный опыт, мнение авторитетных для вас людей и т.п.)
 - 2) Этапы профессионально-педагогического общения.
 - 3) Какой смысл вы вкладываете в понятие «профайлинг»? Каким образом осуществляется профайлинг в общеобразовательном учреждении.
 - 4) Психотехника профессионального наблюдения.
 6. Определение состава экспертных групп по каждому вопросу круглого стола.

7. Обсуждение участниками вопросов (1, 3 вопросы) круглого стола (по каждому вопросу все участники высказываются по кругу: первый круг – первый вопрос, второй круг – второй вопрос и т.д.).

8. Обобщение результатов обсуждения по отдельным вопросам круглого стола (выступления экспертных групп).

9. Выступления экспертных групп по 2, 4 вопросам (обсуждение участниками круглого стола ключевых вопросов).

9. Построение коммуникативного процесса по этапам, выделенным В. А. Кан-Каликом:

1) Первый этап. Моделирование:

– прогнозирование результатов общения;

– определение педагогических целей и задач общения;

– анализ общей педагогической и нравственно-психологической ситуации в классе или аудитории;

– учет творческой индивидуальности самого педагога;

– учет индивидуальных особенностей учащихся;

– определение предлагаемой системы методов и приемов общения.

2) Второй этап. Организационный:

- конкретизация спланированной модели общения;

- уточнение условий и структуры предстоящего общения;

- осуществление изначальной стадии непосредственного общения.

3) Третий этап. Управление развивающимся процессом общения. (Методы обучения, воспитания и система общения должны быть адекватны. Только тогда будет эффективна совместная работа преподавателя и учащихся).

4) Четвертый этап. Анализ осуществленной системы общения и моделирование общения в предстоящей деятельности.

(Преподаватель анализирует использованную им систему общения, уточняет возможные варианты организации общения в данном коллективе, анализирует содержание занятия и тем самым прогнозирует предстоящее общение).

9. Рефлексия участниками содержания и хода круглого стола.

Литература:

33. Луцаев, В. И. Психолого-педагогические основы делового общения : учеб.-метод. пособие / В. И. Луцаев. – Минск : Респ. ин-т пед. образования, 2014. – 148 с.

34. Морозов, А. В. Технологии эффективной коммуникации : пособие : в 2 ч. / А. В. Морозов, Н. В. Волох. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2018. – Ч. 1. – 64 с.

35. Горянина, В. А. Психология общения : учеб. пособие для студентов фак. соц. работы / В. А. Горянина. – М. : Академия, 2014. – 416 с.

36. Самохвалова, А. Г. Деловое общение: секреты эффективных коммуникаций : учеб. пособие / А. Г. Самохвалова. – СПб. : Речь, 2012. – 333 с.

Дополнительный материал для изучения:

1. Профайлинг в работе педагога.

Профайлинг («англ. profile» — профиль) — это понятие, обозначающее совокупность психологических методов и методик оценки и прогнозирования поведения человека на основе анализа наиболее информативных признаков, характеристик внешности, невербального и вербального поведения.

Профайлинг в общеобразовательном учреждении — это технологии выявления и предотвращения экстремальных либо противоправных действий учащихся, а также посетителей образовательного учреждения посредством выявления потенциально склонных к этому лиц и потенциально опасных ситуаций с использованием методов прикладной психологии.

В более узком смысле профайлинг является системой установления вероятностного риска определенного субъекта к экстремальному действию в отношении себя либо планируемому противоправному действию.

Профайлинг — это технологии, в которые могут быть включены психологическое тестирование и опрос в качестве основных методов.

Психологическое тестирование в рамках профайлинга следует понимать как экспресс-диагностику внутреннего состояния субъекта по характерным признакам во внешности и поведении, по его психоэмоциональному состоянию с целью выявления риска экстремальных действий учащегося в отношении себя, а также противоправных действий учащегося в отношении других. Данная диагностика производится путем целенаправленного наблюдения.

Психологическое тестирование акцентировано на поведении, внутреннем состоянии и внешнем облике субъекта.

Понятие психологический опрос характеризуется как специальная система взаимодействия педагога, вспомогательного персонала с обучающимися и посетителями общеобразовательного учреждения, направленную на получение необходимой информации с применением различных технологий общения.

Профайлинг и психологическое тестирование не являются равнозначными понятиями. Профайлинг — более широкое понятие: это система мероприятий по выявлению признаков риска экстремального поведения учащегося в отношении себя, могущих повлечь для обучающегося

негативные последствия, а также совершения противоправных действий одних учащихся в отношении других учащихся, выявлению признаков подготовки актов незаконных, противоправных действий со стороны посетителей общеобразовательного учреждения. Психологическое тестирование включено в профайлинг как активный метод определения экстремальных намерений учащегося, либо противоправных намерений учащихся, а также посетителей общеобразовательного учреждения.

Фиксация характерных отклонений в поведении субъекта есть составная часть профайлинга при определении потенциальной опасности учащегося для самого себя, либо для других участников образовательного процесса через диагностику его внутреннего состояния.

Тестирование поведения (эмоционального состояния учащихся) должно происходить ежедневно в динамике.

2. Общая психотехника профессионального наблюдения.

Психологическое наблюдение – преднамеренное, избирательное и планомерно осуществляемое с помощью своих органов чувств выявление и сбор информации об окружающей обстановке в классе, школе в целом, необходимой для решения задачи безопасности образовательного процесса. Его осуществлению способствует такое комплексное качество (оно связано с мотивацией, работой органов чувств, знаниями и мышлением), как профессиональная наблюдательность – развитая способность подмечать характерные, но малозаметные и на первый взгляд малосущественные особенности общей обстановки в классе, общего настроения учащихся, самочувствия, поведения, внешнего вида отдельных учащихся, предметов и их изменений, имеющие или могущие иметь значение для оценки безопасности детей.

Наблюдательность и наблюдение связаны с владением соответствующей техникой – психологическими приемами и правилами.

1. Прием обеспечения интенсивности наблюдения.

Наблюдение эффективно, если внимание активно и интенсивно. Достигается это активизацией личностных качеств при соблюдении следующих правил:

1) самостимулирования внимания (внимание усиливается, делается интенсивным, когда учитель наблюдает, а не созерцает, когда ищет, а не случайно находит, когда стремится добыть нужную информацию, чувствуя ответственность за ее своевременность и полноту);

2) бдительность (спокойствие бывает обманчивым и не должно убаюкивать);

3) волевого самонапряжения (надо постоянно помнить, что профессиональное наблюдение – это своевременное выявление обычно

малозаметных признаков); надо заставлять себя присматриваться, прислушиваться, ощупывать взглядом детали;

4) уяснения цели наблюдения (наблюдение более успешно, если наблюдатель знает, за чем наблюдать, что обнаруживать, за какими признаками следить).

2. Прием организации наблюдения.

Здесь целесообразно следовать следующим правилам:

1) планомерная ориентировка в поле наблюдения (сориентироваться в обстановке в классе, уточнить признаки наблюдения);

2) обоснованного распределения и переключения внимания, так, при выполнении задания учащимися можно переключить внимание на поведение и эмоциональное состояние учащихся в классе, выявление признаков "присутствующего отсутствия", моментов проявления отсроченного конфликта между учащимися и т.д.), при опросе внимание учителя может отлавливать значимые реплики учащегося, отражающие его негативное состояние, проявление особых эмоций, реакций, неадекватных наличной ситуации и т.д.

3. Прием повышения осмысленности наблюдаемого.

Лучше наблюдает тот, кто лучше понимает. При этом следуют правилам:

1) опоры на знания (учителю следует использовать знания о наблюдаемых учениках, здесь необходимо за основу принять обычное, стандартное, привычно-среднее поведение и эмоциональное реагирование учащегося и сопоставлять его с непосредственно наблюдаемым, выделять и фокусироваться на отклонениях. Если учащийся по характеру вспыльчивый, подвижный и вдруг наблюдается как заторможенный, подавленный, неразговорчивый, то необходимо сфокусироваться на этом признаке;

2) вербализации обнаруженного (необходимо побуждать себя к мысленному обозначению словами всего обнаруживаемого и идентифицируемого);

3) критичности наблюдения (это необходимо при недостатках в наблюдательности, знаний, поспешности оценок, выводов, предубеждений; рекомендуется обращать повышенное внимание на ситуации, признаки, обстоятельства, противоречащие общей картине, когда что-то не совпадает, не складывается, не укладывается в логику причин и следствий.

4. Прием повышенной устойчивости наблюдения.

Здесь рекомендуется следовать следующему правилу:

1) сохранения психологической уравновешенности (волевым усилием следует предупреждать и преодолевать чувство беспечности, безразличия, самоуспокоенности, раздражительности – если спокойный в своем

стандартном поведении ученик вдруг нагрубил, и учитель выразил раздражение, осадил ученика, то внимание к этому факту изменения стандартного поведения ученика у учителя не привлеклось, перебилось эмоциональным отреагированием.

Таким образом, опираясь на основные признаки: поведение (включая эмоции), внешний облик, личные вещи учащегося, можно выделить для каждого учащегося привычный, *типичный профиль – профайл*. Даже, в случае если этот профиль негативный (повышенная эмоциональность, повышенная конфликтность и т.п.). Необходимо выделять изменения привычного профайла:

- усиление привычного признака;
- учащение проявления привычного признака;
- инверсия признака (привычно общителен, стал замкнутым и т.п.)
- появление нового, несвойственного обычному профайлу признака, а также появление необычных, труднообъяснимых признаков (ребенок вдруг на уроке порезал себе картоном язык и с удовлетворением рассматривал кровь, ребенка сильно взволновала тема урока и упорно пытался отстоять свою точку зрения, идущую вразрез общепринятой, ребенок сменил внешний облик (имидж) и т.п.).

В то же время нельзя упускать из виду и типичные, привычные негативные признаки, то, что укладывается в типичные (привычные) негативные профили (повышено агрессивный, повышено конфликтный; повышено тревожный, боязливый, зависимый; неустойчиво-импульсивный, враждебный и т.п.). Таких детей условно можно относить в группу риска по созданию потенциально опасных ситуаций, как для себя, так и других детей.

3. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ РЕФЕРАТОВ

1. Актуальные проблемы современного образования.
2. Гуманистическая природа педагогической деятельности.
3. Культура личности учителя.
4. Мой идеал учителя.
5. Наша учительская семья.
6. Нравственное и профессиональное самовоспитание студентов педагогического университета.
7. Образ учителя в изобразительном искусстве.
8. Образ учителя в кино.
9. Образ учителя в художественной литературе.
10. Образование – как общественное явление и педагогический процесс.
11. Опыт педагогов-новаторов.
12. Основные формы организации учебного процесса в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка.
13. Особенности работы учителя в сельской школе.
14. Очерк о заслуженном учителе.
15. Педагог: образ жизни или профессия.
16. Педагогическая этика учителя.
17. Педагогический коллектив нашей школы.
18. Педагогический такт и призвание учителя.
19. Педагогическое мастерство и профессионализм учителя.
20. Портрет любимого учителя.
21. Проблема формирования культуры педагогического общения.
22. Профессиональная духовность педагога – общественное достояние.
23. Профессиональная компетентность современного учителя.
24. Профессионально-личностное самоопределение педагога.
25. Профессионально-личностное самосовершенствование как условие профессионального роста и успешной карьеры.
26. Профессия учителя сегодня.
27. Самовоспитание будущего учителя.
28. Самообразование будущего учителя.
29. Современный учитель. Каким он должен быть?
30. Учитель – вчера, сегодня, завтра.
31. Эмоциональная культура учителя.

ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ»

1. Возникновение и становление педагогической профессии.
2. Понятие «педагогическая профессия»: сущность и содержание.
3. Миссия педагогической профессии.
 4. Гуманистическая функция педагогической профессии.
 5. Понятие «педагогическое творчество» и его уровни.
 6. Детство как предмет научного исследования.
 7. Этика отношения к детству в ее историческом развитии.
 8. Защита прав ребенка в международных актах и законодательстве Республики Беларусь.
 9. Принципы государственной политики в сфере образования.
 10. Непрерывное образование и самообразование как средство развития личности.
 11. Профессионально-обусловленные требования к личности педагога.
 12. Профессионально-педагогическая направленность и педагогическое призвание учителя.
 13. Профессиональная этика и педагогический такт учителя.
 14. Целостный подход к ребенку, развивающемуся человеку, личности.
 15. Педагогическая деятельность как общечеловеческий атрибут и средство предоставления обществом образовательных услуг человеку.
 16. Сущность и структура педагогической деятельности.
 17. Основные виды педагогической деятельности.
 18. Коллективный характер и творческая природа педагогической деятельности.
 19. Учитель как субъект педагогической деятельности, его профессиональные функции.
 20. Общая и профессиональная культура педагога.
 21. Структура профессионально-педагогической культуры учителя.
 22. Профессиональная компетентность педагога и ее структура.
 23. Уникальность личности учителя. Педагог и личность ребенка.
 24. Индивидуальный стиль деятельности учителя: сущность, функциональная структура и типология.
 25. Этапы и условия профессионального становления и развития педагога.
 26. Тенденции развития профессионального образования.
 27. Роль самоопределения, самосовершенствования и саморазвития в становлении личности учителя.

28. Этапы профессионально-личностное самоопределение педагога.
29. Профессиональное саморазвитие и самообразование педагога.
30. Психологические способы развития профессиональной речи педагога.
31. Установление, поддержание и завершение психологического контакта. Искусство комплимента.
32. Вербальные и невербальные средства педагогического общения.
33. Способы выражения эмоций в процессе педагогического общения. Управление эмоциями.
34. Выявление коммуникативных барьеров и способов их преодоления. Анализ конфликтных ситуаций.
35. Развитие коммуникативной компетентности педагога.

4. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА

КОНТРОЛЬНЫЙ
ЭКЗЕМПЛЯР

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

УТВЕРЖДАЮ

Проректор по учебной работе
учреждения образования
«Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка»

А.В. Маковчик

2019 г.

27-1-15-2019

Регистрационный № УД-_____/уч.

ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ

Учебная программа учреждения высшего образования
по учебной дисциплине для специальности
1-01 02 01 Начальное образование

2019 г.

Учебная программа составлена на основе образовательного стандарта «Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-01 02 01 Начальное образование», утвержденного и введенного в действие постановлением Министерства образования РБ от 30.08.2013 г. № 87.

СОСТАВИТЕЛЬ:

Герасимович Е.Н., старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

Борисевич А.Р., доцент кафедры теории и методики физической культуры учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат педагогических наук, доцент.

Счастливая А.М., профессор кафедры психологии и педагогики учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусства», кандидат психологических наук.

РЕКОМЕНДОВАНА К УТВЕРЖДЕНИЮ:

Кафедрой педагогики и психологии начального образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (протокол № 13 от 07.06.2019 г.).

Зав. кафедрой педагогики и психологии
начального образования
В.Г. Игнатович

Научно-методическим советом учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (протокол № 6 от 18.06 2019 г.).

Оформление учебной программы и сопровождающих ее материалов действующим требованиям Министерства образования Республики Беларусь соответствует.

Методист учебно-методического
отдела БГПУ
С.А. Стародуб

Директор библиотеки БГПУ
Н.П. Сятковская

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Профессиональное становление учителя – сложный и динамичный процесс формирования личности и ее готовности к педагогическому труду. Педагогическая профессия требует культурологического, человековедческого и профессионального образования, а также специальной подготовки. Учительской профессии присущи сложные сочетания прямых и косвенных результатов труда, непосредственных и отдаленных во времени. Преобладание в педагогической профессии творческой составляющей, решения познавательных и педагогических задач в меняющихся обстоятельствах актуализируют в качестве субъектного идеала педагогического образования интегрированный образ педагога-инноватора, сочетающего позиции дидакта, воспитателя, лидера, лектора, исследователя, аксиолога, методолога, проектировщика, конструктора, управленца, экспериментатора, писателя, фасилитатора, консультанта и др.

Модернизация системы образования предъявляет повышенные требования к профессиональной подготовке учителя начальных классов – высококомпетентной целостной личности, готовой к гуманным взаимоотношениям, сотрудничеству, взаимопониманию, созданию условий для всестороннего развития личности воспитанников и осуществлению своего человеческого и социального предназначения. В современных социокультурных условиях проблема подготовки учителя, формирования его профессиональной компетентности, общей и педагогической культуры, повышения его социального и государственного статуса приобретает особую актуальность.

Цели и задачи учебной дисциплины

Цель учебной дисциплины – создание условий, обеспечивающих осознание будущими учителями начальных классов значимости сделанного ими профессионального выбора, формирование целостного представления о педагогической деятельности, развитие интереса к педагогической профессии.

Задачи учебной дисциплины:

- формирование у будущих учителей начальных классов понимания миссии и задач современного педагога, его обязанностей и ожиданий со стороны общества;
- включение будущих учителей начальных классов в процесс осознанного формирования ценностных ориентаций в области профессиональной деятельности;
- развитие у первокурсников потребностей в профессиональном

самоопределении и личностно-профессиональном саморазвитии;

– формирование у студентов коммуникативных умений и навыков, необходимых для профессионального общения.

Место учебной дисциплины в системе подготовки специалиста соответствующего профиля, связи с другими учебными дисциплинами

Учебная дисциплина «Введение в педагогическую профессию» выполняет пропедевтические функции в системе педагогического образования. Данная дисциплина открывает цикл психолого-педагогических дисциплин, изучаемых на факультете начального образования, и логически связана с основными теоретическими курсами «Педагогика», «Психология», дисциплинами вузовского компонента и дисциплинами по выбору студента: «Современные образовательные технологии в начальной школе», «Методика воспитательной работы», «Организация взаимодействия учителя с семьей учащегося», а также с учебной ознакомительной практикой. С изучения этой педагогической дисциплины начинается систематическое изучение педагогики как отрасли науки.

Изучение учебной дисциплины «Введение в педагогическую профессию» обусловлено необходимостью формирования у будущего педагога представлений об особенностях педагогической профессии и перспективах ее развития в современных социокультурных условиях, о сущности педагогической деятельности, о требованиях к личности и компетентности педагога, личностно-профессиональном самоопределении и саморазвитии будущего специалиста. Свободное оперирование знаниями и умениями, полученными студентами в рамках данной дисциплины, – необходимое условие успешного освоения впоследствии дисциплин педагогического цикла.

В структуре курса можно выделить четыре ключевых направления:

1. Учитель в обществе. 2. Система образования и подготовка к педагогической деятельности. 3. Современный школьник, его развитие и воспитание. 4. Педагогическое общение. Содержание курса направлено на формирование у будущих учителей профессионального самосознания, педагогической культуры, включает знания методологического характера о сущности образования как общественного явления и как целенаправленного процесса воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства, о стратегии развития отечественного образования, о взаимосвязи педагогической теории и практики.

Изучение учебной дисциплины «Введение в педагогическую профессию» обеспечит расширение кругозора первокурсников в сфере

педагогической профессии, осознание ее социальной значимости, овладение содержанием педагогической деятельности, формирование профессионально-педагогической направленности мышления, коммуникативных умений и навыков, необходимых для профессионального общения.

Требования к освоению учебной дисциплины в соответствии с образовательным стандартом

Согласно образовательному стандарту высшего образования «Высшее образование, Первая ступень. Специальность 1-01 02 01 Начальное образование», утвержденному и введенному в действие постановлением Министерства образования РБ от 30.08.2013 г. № 87 изучение учебной дисциплины «Введение в педагогическую профессию» направлено на формирование у студентов академических, социально-личностных и профессиональных компетенций:

Требования к академическим компетенциям

Студент должен:

АК-1. Уметь применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач.

АК-2. Владеть методами научно-педагогического исследования.

АК-3. Владеть исследовательскими навыками.

АК-4. Уметь работать самостоятельно.

АК-8. Обладать навыками устной и письменной коммуникации.

АК-9 Уметь учиться, повышать свою квалификацию в течение всей жизни.

АК-10. Уметь регулировать взаимодействия в педагогическом процессе.

Требования к социально-личностным компетенциям

Студент должен:

СЛК-2. Быть способным к социальному взаимодействию.

СЛК-3. Обладать способностью к межличностным коммуникациям.

СЛК-7. Быть способным осуществлять самообразование и совершенствовать профессиональную деятельность.

Требования к профессиональным компетенциям

Студент должен:

ПК-17. Осуществлять профессиональное самообразование и самовоспитание с целью совершенствования профессиональной деятельности.

ПК-18. Организовать целостный образовательный процесс с учетом современных образовательных технологий и педагогических инноваций.

ПК-19. Анализировать и оценивать педагогические явления и события прошлого в свете современного научного знания.

В результате изучения учебной дисциплины студент должен знать:

- историю зарождения педагогической профессии и ее существенные характеристики;

- сущность и основные компоненты педагогической культуры учителя;

- требования к личности педагога и критерии успешной педагогической деятельности;

- этапы и условия профессионального становления и развития педагога;

- психологические закономерности педагогического общения, правила, средства, ролевые позиции в общении.

В результате изучения учебной дисциплины студент должен **уметь**:

- выделять основные виды педагогической деятельности;

- формулировать профессионально обусловленные требования к личности педагога;

- оценивать эффективность педагогической деятельности;

- корректировать результаты педагогической деятельности;

- анализировать конфликтную ситуацию в профессиональной деятельности;

- адекватно использовать средства вербального и невербального общения;

- устанавливать, поддерживать психологический контакт и обратную связь в общении.

В результате изучения учебной дисциплины студент должен **владеть**:

- методами профессионального самообразования и самовоспитания учителя;

- методами диагностики и оценки профессионализма педагога;

- способами самовыражения педагога посредством профессиональных позиций;

- приемами выражения эмоциональных состояний в ситуации общения; – техниками активного слушания.

Общее количество часов и количество аудиторных часов, отводимое на изучение учебной дисциплины в соответствии с учебным планом учреждения высшего образования по специальности

Программа учебной дисциплины компонента учреждения высшего образования «Введение в педагогическую профессию» рассчитана на 58 часов. Из них аудиторных 34 часов:

для дневной формы получения образования: 16 ч лекционных занятий, из них 2 ч управляемая самостоятельная работа, 18 ч практических занятий, 24 ч – самостоятельная работа; форма контроля – зачет;

для заочной формы получения образования, 5 лет обучения: 6 ч лекционных занятий, 4 ч – практических занятий; 48 ч – самостоятельная работа; форма контроля – зачет.

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Тема 1. Педагогическая профессия, ее особенности и миссия

Возникновение и становление педагогической профессии. Понятие «педагогическая профессия»: сущность и содержание.

Мотивы выбора педагогической профессии.

Гуманистическая функция педагогической профессии. Миссия педагогической профессии.

Особенности педагогической профессии. Место педагогической профессии в профессиональной сфере «Человек – Человек».

Характеристика педагогической профессии по содержанию труда: по объему труда, средствам ее осуществления, условиям. Характеристика субъекта педагогического труда.

Педагогическая профессия и педагогические специальности. Противоречие между массовостью и уникальностью педагогической профессии. Содержание внутренней установки человека на самовоспитание.

Тема 2. Психодиагностика коммуникативной деятельности педагога.

Психотехники анализа речевой деятельности педагога. Психологические способы развития профессиональной речи педагога.

Тема 3. Образование как социокультурный феномен. Система образования Республики Беларусь

Образование как ценность, процесс, система и результат. Образование как социокультурный феномен.

Культурологический и компетентностный подходы к трактовке и формированию образования.

Основные законы и институты системы образования Республики Беларусь. Учреждения общего среднего образования.

Непрерывное образование и самообразование как средство развития личности.

Кодекс Республики Беларусь «Об образовании». Принципы государственной политики в сфере образования.

Тема 4. Ребенок как самоценность и его позиция в образовательном процессе. Права ребенка.

Детство как предмет научного исследования. Этика отношения к детству в ее историческом развитии.

Защита прав ребенка в международных актах и законодательстве Республики Беларусь. «Декларация прав ребенка» (1959 г.), «Конвенция о правах ребенка» (1989 г.), Закон Республики Беларусь «О правах ребенка» (1991 г.). Основные права обучающихся в Кодексе Республики Беларусь «Об образовании» (2011 г.).

Целостный подход к ребенку, развивающемуся человеку, личности.

Ребенок в образовательном процессе как субъект и объект. Школа – пространство развития ребенка. Позиция ребенка в образовательном процессе школы.

Условия формирования положительного отношения ребенка к школе.

Атмосфера учебного заведения как условие благоприятного развития ребенка в школьном коллективе.

Типы учащихся по характеру отношения к образовательному процессу.

Тема 5. Активное слушание в процессе педагогического общения. Психотехники активизации речевых высказываний у учащихся.

Диагностика умения слушать. Активное слушание и его техники. Формирование навыка активного слушания. Особенности использования психотехник по активизации речевых высказываний у учащихся.

Тема 6. Педагогическая деятельность: сущность, структура, функции

Педагогическая деятельность как общечеловеческий атрибут и средство предоставления обществом образовательных услуг человеку.

Сущность и структура педагогической деятельности.

Коллективный характер и творческая природа педагогической деятельности.

Основные виды педагогической деятельности. Уровни педагогической деятельности.

Специфика условий труда учителей городских и сельских учреждений образования различного типа.

Тема 7. Коммуникативные задачи в общении. Психотехники эффективной реализации коммуникативных задач в педагогическом общении.

Установление, поддержание и завершение психологического контакта. Правила обращения к партнеру по общению. Особенности обратной связи в

процессе общения. Оценочная деятельность в процессе общения. Искусство комплимента. Трансформация модальности долженствования в модальность возможного.

Тема 8. Учитель как личность и субъект педагогической деятельности

Профессиональная мотивация педагога.

Уникальность личности учителя. Педагог и личность ребенка.

Профессионально обусловленные требования к личности педагога.

Профессиограмма личности учителя.

Этапы и условия профессионального становления и развития педагога.

Профессиональная компетентность педагога. Требования к теоретической и практической готовности учителя.

Профессиональная этика и педагогический такт учителя.

Индивидуальный стиль деятельности учителя: сущность, функциональная структура и типология. Формирование индивидуального стиля будущего учителя как субъекта в процессе его общепедагогической подготовки.

Тема 9. Вербальные и невербальные средства общения в работе педагога. Психологически эффективные и безопасные техники виртуального общения педагога.

Вербальные и невербальные средства общения. Развитие невербальных средств общения. Понятие кодирования и декодирования информации. Понятие тезауруса. Развитие вербальных средств общения.

Особенности использования психологически безопасных техник виртуального общения в профессиональной деятельности педагога.

Тема 10. Педагогическая культура и профессионализм учителя

Сущность понятия «педагогическая культура». Аксиологический, технологический и личностно-творческий компоненты педагогической культуры.

Понятие «педагогический профессионализм». Уровни профессионализма педагога.

Пространство профессионализации личности учителя: личностные особенности специалиста. Профессиональное и личностное самоопределение учителя.

Компетентностная модель будущего учителя.

Педагогическая акмеология и ее сущность. Акмеограмма учителя.

Педагогическая квалиметрия. Аттестация и квалификационные категории учителей. Учитель-методист. Учитель-мастер. Заслуженный учитель. Народный учитель.

Тема 11. Психологические особенности реализации ролевых позиций в педагогическом общении

Коммуникативные трансакции в процессе общения. Позиции в общении. Самопознание ролевых позиций в процессе общения.

Тема 12. Педагогическое образование как личностно-преобразующая деятельность

Образовательная среда – условие становления и развития личности педагога.

Понятие образовательного пространства учреждения высшего педагогического образования и его структура. Существенные признаки образовательного пространства педагогического университета.

Личностно-профессиональное развитие педагога в процессе обучения и практической деятельности.

Личностное развитие будущего учителя в учебной и практической деятельности.

Активность личности в совершенствовании и преобразовании условий своего развития.

Диалогизация учебного процесса в педагогическом вузе. Обобщенная и индивидуальная образовательные траектории будущего учителя.

Тема 13. Эмоции и саморегуляция в процессе общения. Психологические приемы профилактики эмоционального выгорания в деятельности педагога

Выражение и понимание эмоциональных состояний. Способы выражения эмоций в процессе общения. Управление эмоциями. Особенности использования психологических приемов профилактики эмоционального выгорания в деятельности педагога.

Тема 14. Профессиональное самовоспитание и самообразование учителя

Профессиональное самообразование и самовоспитание учителя через всю жизнь: сущность и содержание.

Роль самообразования и саморазвития в эффективном освоении профессии. Виды и аспекты самообразования. Задачи профессионального самообразования. Источники самообразования учителя.

Культура самообразования и самовоспитания педагога.

Структура процесса самовоспитания педагога: самодиагностика; выработка программы личностного роста.

Методы самовоспитания (самоконтроль, самостимулирование, самоотчет).

Тема 15. Психологическая рефлексия в процессе групповой работы педагога: техники, приемы, условия эффективности

Определение линий развития коммуникативной компетентности педагогов. Принципы составления алгоритма по формированию коммуникативного качества. Оценка эффективности работы в группе.

Тема 16. Конфликты в образовательном пространстве школы

Выявление коммуникативных барьеров и способов их преодоления. Анализ конфликтных ситуаций. Конструктивное разрешение конфликтных ситуаций. Техники школьной медиации. Коммуникативные техники в стрессогенных ситуациях педагогического взаимодействия.

Тема 17. Профайлинг в работе педагога: построение коммуникативного процесса с учетом характерологических проявлений субъектов общения.

Основы профайлинга в профессиональной деятельности педагога. Формирование умений построения коммуникативного процесса с учетом характерологических проявлений субъектов общения.

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ
«ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ» (дневная форма получения образования)**

Номер раздела, темы	Название раздела, темы	Количество аудиторных часов			самостоятельная работа	Материальное обеспечение занятия (наглядные, методические пособия и др.)	Литература	Форма контроля знаний
		лекции	практические занятия	управляемая самостоятельная работа				
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	Педагогическая профессия, ее особенности и миссия	2			2	Презентация	осн. [1] доп. [2]	Конспект лекций
2.	Психодиагностика коммуникативной деятельности педагога		2				осн. [3] доп. [3, 5]	
3.	Образование как социокультурный феномен. Система образования в Республике Беларусь			2	2		осн. [1] доп. [8]	Выполнение УСР
4.	Ребенок как самоценность и его позиция в образовательном процессе. Права ребенка	2			2	Презентация	осн. [1] доп. [8]	Эссе
5.	Активное слушание в процессе педагогического общения. Психотехники активизации речевых высказываний учащихся		2				осн. [2, 4] доп. [1]	

6.	Педагогическая деятельность: сущность, структура, функции	2			2	Презентация	осн. [1] доп. [7]	Конспект лекций
7.	Коммуникативные задачи в общении. Психотехники эффективной реализации коммуникативных задач в педагогическом общении		2				осн. [3, 4] доп. [1, 5]	
8.	Учитель как личность и субъект педагогической деятельности	2			4	Презентация	осн. [1, 5] доп. [4, 6, 7]	Эссе
9.	Вербальные и невербальные средства общения в работе педагога. Психологически эффективные и безопасные техники виртуального общения педагога.		2				осн. [3, 4] доп. [1, 5]	
10.	Педагогическая культура и профессионализм учителя	2			2	Презентация	осн. [1, 5] доп. [4, 6, 7]	Модель будущего учителя
11.	Психологические особенности реализации ролевых позиций в педагогическом общении.		2				осн. [3, 4] доп. [3, 5]	
12.	Педагогическое образование как личностно-преобразующая деятельность	2			2	Презентация	осн. [1] доп. [7]	Программа личностно-профессионального саморазвития педагога
13.	Эмоции и саморегуляция в процессе общения. Психологические приемы профилактики эмоционального выгорания в деятельности педагога		2				осн. [3] доп. [3, 4]	
14.	Профессиональное самовоспитание и самообразование учителя	2			2	Презентация	осн. [1] доп. [2, 4, 6]	Таблица «Методы самовоспитания»
15.	Психологическая рефлексия в процессе групповой работы педагога: техники, приемы, условия эффективности		2				осн. [2, 4] доп. [3, 5]	

16.	Конфликты в образовательном пространстве школы. Коммуникативные техники в стрессогенных ситуациях педагогического взаимодействия		2				осн. [3, 4] доп. [1, 3]	
17.	Профайлинг в работе педагога: построение коммуникативного процесса с учетом характерологических проявлений субъектов общения.		2				осн. [3, 4] доп. [3, 5]	
18.	Обобщение и закрепление изученного. Подготовка к зачету.				6			
ВСЕГО		14	18	2	24			

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ
«ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ» (заочная форма получения образования (5 лет))

Номер раздела, темы	Название раздела, темы	Количество аудиторных часов		самостоятельная работа	Материальное обеспечение занятия (наглядные, методические пособия и др.)	Литература	Форма контроля знаний
		лекции	практические занятия				
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Педагогическая профессия, ее особенности и миссия	2		4	Презентация	осн. [1] доп. [2]	Конспект лекций
2.	Психодиагностика коммуникативной деятельности педагога		2			осн. [3] доп. [3, 5]	
3.	Образование как социокультурный феномен. Система образования в Республике Беларусь			4		осн. [1] доп. [8]	Конспект лекций
4.	Ребенок как самоценность и его позиция в образовательном процессе. Права ребенка			6		осн. [1] доп. [8]	Эссе
5.	Педагогическая деятельность: сущность, структура, функции	2		4	Презентация	осн. [1] доп. [7]	Конспект лекций
6.	Учитель как личность и субъект педагогической деятельности	2		6	Презентация	осн. [1, 5] доп. [4, 6, 7]	Эссе

7.	Вербальные и невербальные средства общения в работе педагога. Психологически эффективные и безопасные техники виртуального общения педагога.		2			осн. [3, 4] доп. [1, 5]	
8.	Педагогическая культура и профессионализм учителя			6		осн. [1, 5] доп. [4, 6, 7]	Модель будущего учителя
9.	Педагогическое образование как личностно-преобразующая деятельность			4		осн. [1] доп. [7]	Программа личностно-профессионального саморазвития педагога
10.	Профессиональное самовоспитание и самообразование учителя			4		осн. [1] доп. [2, 4, 6]	Таблица «Методы самовоспитания»
11.	Обобщение и закрепление изученного. Подготовка к зачету			10			
ВСЕГО		6	4	48			

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

Основная литература

1. Введение в педагогическую профессию : курс лекций / под общ. ред. В. А. Капрановой. – Минск : Нов. знание, 2015. – 176 с.
2. Индивидуальная и групповая психотерапия: практикум / О. В. Белановская, И. В. Аксючиц, И. А. Громова [и др.]. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2010. – 80 с.
3. Луцаев, В. И. Психолого-педагогические основы делового общения : учеб.-метод. пособие / В. И. Луцаев. – Минск : Респ. ин-т пед. образования, 2014. – 148 с.
4. Морозов, А. В. Технологии эффективной коммуникации : пособие : в 2 ч. / А. В. Морозов, Н. В. Волох. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2018. – Ч. 1. – 64 с.
5. Цыркун, И. И. Лидеры педагогической профессии: сценарии эффективной педагогической деятельности : учеб.-метод. пособие / И. И. Цыркун, Л. А. Козинец ; под общ. ред. И. И. Цыркуна. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2010. – 256 с.

Дополнительная литература

1. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2015. – С. 34–39.
2. Виноградова, Н. И. Акмеология профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования [Электронный ресурс] / Н. И. Виноградова, А. И. Улзытуева, Н. М. Шибанова. – Режим доступа: <https://e-libra.ru/read/489561-akmeologiya-professional-noy-deyatelnosti-pedagogov-doshkol-nogo-i-nachal-nogo-obschego-obrazovaniy.html>. – Дата доступа: 20.04.2019.
3. Горянина, В. А. Психология общения : учеб. пособие для студентов фак. соц. работы / В. А. Горянина. – М. : Академия, 2014. – 416 с.
4. Жук, А. И. Роль и место учителя в обществе знаний: новые компетенции и новые ориентиры / А. И. Жук // Народ. асвета. – 2014. – № 10. – С. 32–36.
5. Самохвалова, А. Г. Деловое общение: секреты эффективных коммуникаций : учеб. пособие / А. Г. Самохвалова. – СПб. : Речь, 2012. – 333 с.
6. Тарантей, В. П. Самореализация в педагогической профессии / В. П. Тарантей // Адукацыя і выхаванне. – 2018. – № 2. – С. 75–77.

7. Торхова, А. В. Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя : монография / А. В. Торхова. – М. : Моск. гос. пед. ун-т, 2005. – 226 с.

8. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 18.07.2016, № 404-З. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2016. – 400 с.

Методические рекомендации по организации и выполнению самостоятельной работы обучающихся по учебной дисциплине

Самостоятельная работа студентов по учебной дисциплине «Введение в педагогическую профессию» организуется в соответствии с «Положением о самостоятельной работе студентов (курсантов, слушателей)», утвержденным приказом Министра образования Республики Беларусь от 06.04.2015.

Содержание и формы самостоятельной работы студентов разрабатываются (или выбираются и адаптируются) преподавателями в соответствии с целями и задачами дисциплины, профессиональным направлением подготовки студентов.

Наиболее эффективными формами и методами организации самостоятельной работы студентов являются: анализ проблемных ситуаций; решение компетентностных задач или выполнение творческих заданий (анализ статей, просмотр видеоматериалов (фильмов) и составление на них аннотаций; написание эссе и др.); выполнение тестовых заданий, тренингов и др.

Самостоятельная работа студентов протекает в форме делового взаимодействия: студент получает непосредственные указания, рекомендации преподавателя об организации и содержании самостоятельной деятельности, преподаватель выполняет функцию управления (через учет, контроль и коррекцию ошибочных действий) и оценку результатов.

Требования к внеаудиторной самостоятельной работе студентов для дневной формы получения образования

№ п/п	Название раздела, темы	Кол-во часов на СРС	Задание	Форма выполнения
1	Педагогическая профессия, ее особенности и миссия	2	Изучите отрывок из учебного пособия по педагогике для студентов педагогических учебных заведений (В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов) и составьте схему «Основные этапы возникновения и развития педагогической профессии».	Схема «Основные этапы возникновения и развития педагогической профессии».

			развития педагогической профессии».	
2	Образование как социокультурный феномен. Система образования в Республике Беларусь	2	Составить конспект «Принципы государственной политики в сфере образования», основываясь на Кодексе Республики Беларусь «Об образовании».	Конспект «Принципы государственной политики в сфере образования».
3	Ребенок как самоценность и его позиция в образовательном процессе. Права ребенка	2	Составить конспект «Защита прав ребенка в международных актах и законодательстве Республики Беларусь», используя следующие документы: «Декларация прав ребенка» (1959 г.), «Конвенция о правах ребенка» (1989 г.), Закон Республики Беларусь «О правах ребенка» (1991 г.).	Конспект на заданную тему.
4	Педагогическая деятельность: сущность, структура, функции	2	Составить тезаурус по теме «Педагогическая деятельность».	Тезаурус по теме «Педагогическая деятельность».
5	Учитель как личность и субъект педагогической деятельности	2	Заполните таблицу «Профессионально значимые качества личности (ПЗКЛ) педагога».	Таблица «Профессионально значимые качества личности (ПЗКЛ) педагога».
		2	Написать эссе на тему «Портрет учителя».	Эссе по заданной теме.
6	Педагогическая культура и профессионализм учителя	2	Разработать компетентностную модель будущего учителя.	Модель будущего учителя.
7	Педагогическое образование как личностно-преобразующая деятельность	2	Разработать программу личностно-профессионального саморазвития педагога.	Программа личностно-профессионального саморазвития педагога.
8	Профессиональное самовоспитание и самообразование учителя	2	Составить таблицу «Методы самовоспитания современного учителя».	Таблица «Методы самовоспитания современного учителя».
	Обобщение и закрепление	6		

	изученного. Подготовка к зачету.			
	Всего	24		

**Требования к внеаудиторной самостоятельной работе студентов
для заочной формы получения образования (5 лет)**

№ п/п	Название раздела, темы	Кол-во часов на СРС	Задание	Форма выполнения
1	Педагогическая профессия, ее особенности и миссия	4	Изучите отрывок из учебного пособия по педагогике для студентов педагогических учебных заведений (В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов) и составьте схему «Основные этапы возникновения и развития педагогической профессии».	Схема «Основные этапы возникновения и развития педагогической профессии».
2	Образование как социокультурный феномен. Система образования в Республике Беларусь	4	Составить конспект «Принципы государственной политики в сфере образования», основываясь на Кодексе Республики Беларусь «Об образовании».	Конспект «Принципы государственной политики в сфере образования».
3	Ребенок как самоценность и его позиция в образовательном процессе. Права ребенка	4	Составить конспект «Защита прав ребенка в международных актах и законодательстве Республики Беларусь», используя следующие документы: «Декларация прав ребенка» (1959 г.), «Конвенция о правах ребенка» (1989 г.), Закон Республики Беларусь «О правах ребенка» (1991 г.).	Конспект на заданную тему.
		2	Написать эссе на тему «Этика отношения к детству».	Эссе «Этика отношения к детству».

4	Педагогическая деятельность: сущность, структура, функции	2	Составить тезаурус по теме «Педагогическая деятельность».	Тезаурус по теме «Педагогическая деятельность».
		2	Составить схему-опору «Функции педагогической профессии».	Схема «Функции педагогической профессии».
5	Учитель как личность и субъект педагогической деятельности	2	Заполните таблицу «Профессионально значимые качества личности педагога» (ПЗКЛ).	Таблица «Профессионально значимые качества личности педагога» (ПЗКЛ).
		2	Составить профессиограмму личности учителя.	Профессиограмма личности учителя.
		2	Написать эссе на тему «Портрет учителя».	Эссе по заданной теме.
6	Педагогическая культура и профессионализм учителя	2	Составить схему «Базовые компоненты педагогической культуры современного педагога».	Схема «Базовые компоненты педагогической культуры современного педагога».
		4	Разработать компетентностную модель будущего учителя.	Модель будущего учителя.
7	Педагогическое образование как личностно-преобразующая деятельность	4	Разработать программу личностно-профессионального саморазвития педагога.	Программа личностно-профессионального саморазвития педагога.
8	Профессиональное самовоспитание и самообразование учителя	2	Составить таблицу «Методы самовоспитания современного учителя».	Таблица «Методы самовоспитания современного учителя».
		2	Написать эссе на тему «Роль самообразования и саморазвития в эффективном освоении профессии».	Эссе на заданную тему.
	Обобщение и закрепление изученного. Подготовка к зачету.	10		
	Всего	48		

Примерный перечень заданий управляемой самостоятельной работы обучающихся по учебной дисциплине

Тема	Количество часов	Содержание самостоятельной работы
Тема 3. Образование как социокультурный феномен. Система образования в Республике Беларусь	2	<p>Уровень 1. Работа с текстом. Составить тезариус по теме «Система образования в Республике Беларусь», основываясь на Кодексе Республики Беларусь «Об образовании».</p> <p>Уровень 2. Составить опорную схему «Принципы государственной политики в сфере образования», основываясь на Кодексе Республики Беларусь «Об образовании».</p> <p>Уровень 3. Подготовить сообщение о системе образования Республики Беларусь на современном этапе развития общества, используя периодическую печать: газеты «Настаўніцкая газета», журналы «Пачатковая школа», «Пачатковае навучанне: дзіцячы сад, сем'я, школа», «Минская школа», «Адукацыя і выхаванне» и др.</p> <p>Уровень 4. Написать эссе «Система образования Республики Беларусь в конце XXI века»</p>

Перечень рекомендуемых средств диагностики результатов учебной деятельности

Для диагностики компетенций, выявления учебных достижений студентов в процессе прохождения дисциплины предусматривается промежуточная и итоговая оценка.

Основным средством диагностики усвоения знаний и овладения необходимыми умениями и навыками по дисциплине является проверка заданий разнообразного типа (репродуктивных, реконструктивных, вариативных), выполняемых в рамках часов, отводимых на практические занятия.

В процессе промежуточной диагностики знаний по дисциплине предусматривается написание рефератов, эссе; разработка презентаций; решение педагогических ситуаций. Рекомендуется использовать и электронное портфолио студента как средство развития творческой активности и оценки деятельности студента.

Итоговая оценка компетенций предусматривает проведение зачета.

Характеристика инновационных подходов к преподаванию учебной дисциплины

Логика построения учебной дисциплины предполагает «погружение» студентов в сферу образования, являющуюся основой их профессиональной деятельности, формирование у будущих педагогов системы знаний о педагогической профессии и себе как субъекте педагогического труда, а также готовности к принятию ребенка как самоценности и субъекта образовательного процесса.

Основу методики преподавания данной учебной дисциплины составляет диалогическое взаимодействие преподавателя и студентов. Структура каждого занятия включает информационный, практико-преобразующий, рефлексивный и самообразовательный блоки. В организации изучения дисциплины «Введение в педагогическую профессию» особое значение отводится лекционным занятиям, где преподавателем излагаются узловые вопросы в рамках программы данного курса по четко составленному плану. На лекции не только сообщается теоретически и практически значимая информация, но и происходит овладение слушателями ключевыми понятиями, развивается способность мыслить, подходить всесторонне и критически к тем или иным изучаемым фактам, явлениям, подходить к познанию творчески, что способствует формированию педагогического мышления и профессионально-педагогической культуры. Теоретический курс связан с практическими занятиями и самостоятельной работой студентов. Практические занятия направлены на теоретическое усвоение системы представлений студентов о психологических особенностях эффективного педагогического общения и на их практическую подготовку в сфере профессионального общения.

Основными методами и технологиями обучения, адекватно отвечающими задачам изучения данной дисциплины, являются: 1) методы проблемного, эвристического обучения (проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы, эвристическая беседа и др.); 2) личностно ориентированные (развивающие) технологии, основанные на активных (рефлексивно-деятельностных) формах и методах обучения (деловая, ролевая и имитационная игры, дискуссия, пресс-конференция, учебные дебаты, круглый стол и др.); 3) коллективные формы и методы обучения (работа в командах, парах; приемы коллективного анализа и рефлексии); 4) информационно-коммуникационные технологии, обеспечивающие проблемно-исследовательский характер процесса обучения и активизацию самостоятельной работы студентов (электронные презентации, использование аудио-, видеоподдержки учебных занятий и др.), разработка и применение на основе компьютерных и мультимедийных средств компетентностных задач и творческих заданий, дополнение

традиционных учебных занятий средствами взаимодействия на основе сетевых коммуникационных возможностей (интернет-форум, интернет-семинар и др.).

Используемые при освоении дисциплины методы и технологии направлены на развитие познавательного интереса, самостоятельности суждений, готовности к самосовершенствованию, общей, профессионально-педагогической и коммуникативной культуры будущего специалиста.

Требования к обучающемуся при прохождении текущей аттестации

Текущая аттестация успеваемости студента – одна из составляющих оценки качества освоения программы по дисциплине «Введение в педагогическую профессию». Она проводится для оценки уровня знаний, умений, навыков, компетенций студентов и готовности их применения.

Основными задачами текущей аттестации успеваемости студентов являются:

- проверка хода и качества усвоения учебного материала студентами;
- развитие навыков самостоятельной работы студентов;
- упрочение обратной связи между преподавателями и студентами.

Текущая аттестация проводится в течение семестра по итогам выполнения студентами заданий к практическим занятиям, выполнения заданий для самостоятельной работы.

По результатам аттестации студенту выставляется дифференцированная оценка, отражающая степень освоения материала.

Уровень подготовки студента оценивается по следующим критериям в баллах: глубина знаний; осознанность знаний; прочность усвоения знаний; самостоятельность при выполнении заданий; действенность знаний.

Рекомендации по контролю качества усвоения знаний

Комплексные проблемные ситуации, актуальные компетентностные задачи являются эффективными средствами развития и диагностики компетенций студентов. В связи с этим для диагностики сформированности компетенций студентов могут использоваться следующие формы и средства: разрешение проблемных ситуаций, решение компетентностных задач, выполнение практических, творческих заданий и презентация полученных результатов; участие в деловой (ролевой, имитационной) игре; рейтинговая оценка знаний и др.

Процедура диагностики сформированности компетенций студента включает следующие этапы: определение объекта диагностики; выявление факта учебных достижений студента с помощью критериально-ориентированных тестов и других средств диагностики; измерение и оценивание (с помощью шкалы оценок) степени соответствия учебных достижений студента требованиям образовательного стандарта.

Для оценки учебных достижений студентов используются критерии, утвержденные Министерством образования Республики Беларусь, учреждением высшего образования:

Об утверждении правил проведения аттестации студентов, курсантов, слушателей при освоении содержания образовательных программ высшего образования : Постановление Министерства образования Республики Беларусь № 53 от 29.05.2012 г.

Критерии оценки результатов учебной деятельности обучающихся в учреждениях высшего образования по десятибалльной шкале : информационное письмо Министерства образования Республики Беларусь № 09-10/53-ПО от 28.05.2013 г.

Положение о порядке проведения текущей аттестации студентов : утверждено Ректором БГПУ № 09-40/3 от 25.11.2013 г.

**ПРОТОКОЛ СОГЛАСОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ
«ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ»**

Название учебной дисциплины, с которой требуется согласование	Название кафедры	Предложения об изменениях в содержании учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине	Решение, принятое кафедрой, разработавшей учебную программу (с указанием даты и номера протокола)
Педагогика	Кафедра педагогики и психологии начального образования	Согласование содержания рабочей программы прошло на этапе разработки программ	Согласовано без изменений (протокол № 13 от 07.06.2019 г.)
Психология	Кафедра педагогики и психологии начального образования	Согласование содержания рабочей программы прошло на этапе разработки программ	Согласовано без изменений (протокол № 13 от 07.06.2019 г.)

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная литература

1. Введение в педагогическую профессию : курс лекций / под общ. ред. В. А. Капрановой. – Минск : Нов. знание, 2015. – 176 с.
2. Индивидуальная и групповая психотерапия: практикум / О. В. Белановская, И. В. Аксючиц, И. А. Громова [и др.]. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2010. – 80 с.
3. Луцаев, В. И. Психолого-педагогические основы делового общения : учеб.-метод. пособие / В. И. Луцаев. – Минск : Респ. ин-т пед. образования, 2014. – 148 с.
4. Морозов, А. В. Технологии эффективной коммуникации : пособие : в 2 ч. / А. В. Морозов, Н. В. Волох. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2018. – Ч. 1. – 64 с.
5. Цыркун, И. И. Лидеры педагогической профессии: сценарии эффективной педагогической деятельности : учеб.-метод. пособие / И. И. Цыркун, Л. А. Козинец ; под общ. ред. И. И. Цыркуна. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2010. – 256 с.

Дополнительная литература

9. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2015. – С. 34–39.
10. Виноградова, Н. И. Акмеология профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования [Электронный ресурс] / Н. И. Виноградова, А. И. Улзытуева, Н. М. Шибанова. – Режим доступа: <https://e-libra.ru/read/489561-akmeologiya-professional-noy-deyatelnosti-pedagogov-doshkol-nogo-i-nachal-nogo-obschego-obrazovaniy.html>. – Дата доступа: 20.04.2019.
11. Горянина, В. А. Психология общения : учеб. пособие для студентов фак. соц. работы / В. А. Горянина. – М. : Академия, 2014. – 416 с.
12. Жук, А. И. Роль и место учителя в обществе знаний: новые компетенции и новые ориентиры / А. И. Жук // Народ. асвета. – 2014. – № 10. – С. 32–36.
13. Самохвалова, А. Г. Деловое общение: секреты эффективных коммуникаций : учеб. пособие / А. Г. Самохвалова. – СПб. : Речь, 2012. – 333 с.
14. Тарантей, В. П. Самореализация в педагогической профессии / В. П. Тарантей // Адукацыя і выхаванне. – 2018. – № 2. – С. 75–77.

15. Торхова, А. В. Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя : монография / А. В. Торхова. – М. : Моск. гос. пед. ун-т, 2005. – 226 с.

16. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 18.07.2016, № 404-З. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2016. – 400 с.