

«Психология педагогической деятельности и личности учителя»

М.Ф.БАКУНОВИЧ

1. Понятие педагогической деятельности

Педагогическая деятельность –

- деятельность учителя в условиях образовательного процесса
- деятельность на уроке и во внеурочное время
- организация обучающего и воспитывающего воздействия учителя на ученика

Когда возникла педагогическая деятельность?

Эта деятельность возникла в истории цивилизации с возникновением культуры.

«Культура - не просто среда, растящая и питающая личность, это движущая сила её развития» (В.П. Зинченко)

«Культура – это совокупность всех текстов»
(А.М.Пятигорский)

Цель педагогической деятельности

- духовное,
- интеллектуальное,
- деятельностное воздействие учителя на личность ученика

Одновременно это воздействие выступает как основа саморазвития и самосовершенствования ученика.

Предмет и результат педагогической деятельности

Предмет педагогической деятельности - организация учебной деятельности обучающихся, направленной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития.

Результат педагогической деятельности - выполнение её основной цели - является духовное, личностное, интеллектуальное развитие обучающегося.

Характеристики педагогической деятельности

Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид деятельности.

В качестве психологического содержания деятельности выступают: мотив деятельности; цель деятельности; средства и способы деятельности; продукт деятельности; результат деятельности.

Специфической характеристикой педагогической деятельности является её *продуктивность* (Н.В. Кузьмина).

Уровни продуктивности педагогической деятельности (Н.В.Кузьмина)

1. *Репродуктивный* (минимальный) – педагог умеет пересказать другим то, что знает сам – непродуктивный;

2. *Адаптивный* (низкий) – педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории – малопродуктивный;

3. *Локально моделирующий* (средний) – педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, навыкам, умениям по отдельным разделам курса (т.е. он умеет формулировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате и отбирать систему и последовательность включения учащихся в учебно-познавательную деятельность) – среднепродуктивный;

4. *Системно моделирующий знания учащихся* (высокий) – педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, навыков, умений учащихся по предмету в целом – продуктивный;

5. *Системно моделирующий деятельность и поведение учащихся* (высший) – педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии – высокопродуктивный.

Психология педагогической деятельности

Это отрасль психологического знания, изучающая психологические закономерности труда учителя и то, как учитель воспринимает, трансформирует и реализует задаваемые обществом через институты воспитания цели и систему педагогической деятельности, как он осознает актуальность задач, форм и методов своей деятельности в зависимости от конкретных условий.

Содержание и психология педагогической деятельности определяется

социальными факторами:

- местом и функциями учителя в обществе,
- требованиями общества к учителю;

социально-психологическими факторами:

- социальными ожиданиями окружающих учителя людей по отношению к его личности и деятельности,
- собственными ожиданиями и установками учителя в сфере его педагогической деятельности.

2. Структура педагогической деятельности

Педагогическая деятельность реализуется в определенных педагогических ситуациях с помощью самых разнообразных действий:

- мнемических,
- перцептивных,
- коммуникативных,
- исследовательских и др.

Эти действия подчинены определенным целям и направлены на решение педагогических задач, формулируемых учителем в педагогических ситуациях.

Основные функции в структуре педагогической деятельности

Конструктивная функция

Организаторская функция

Коммуникативная функция

Гностическая функция

Конструктивная функция

Конструирование урока

- Подбор учебного материала в соответствии со школьными программами, учебниками, различными методическими разработками
- Переработка учебного материала для изложения учащимся в связи с особенностями возраста, индивидуально-психическими особенностями, количеством учеников в классе, СПК и т.д.

Конструирование внеклассного мероприятия

Организаторская функция

Умение организовать ученический коллектив, воодушевить на решение важных задач,

Умение сплотить ученический коллектив

Умение правильно организовать свою собственную работу.

- умение правильно планировать
- Умение осуществлять самоконтроль

Коммуникативная функция

Установление и поддержание продуктивных взаимоотношений с учениками, родителями, администрацией, учителями.

Продуктивное взаимоотношение учителя с учениками определяет успех его конструктивной и организаторской деятельности и **эмоциональное благополучие школьника** в процессе обучения.

Гностическая (исследовательская) функция

Умение учителя адекватно воспринимать, понимать, оценивать другого человека

Умение анализировать (исследовать) возрастные и индивидуально-психологические особенности других людей,

Умение анализировать (исследовать) особенности процесса и результаты собственной деятельности, её достоинства и недостатки.

Гностическая (исследовательская) функция предполагает развитие умения анализировать, систематизировать, обобщать, классифицировать, оценивать, структурировать подлежащие исследованию явления, их связи и отношения.

Основные функции в различные возрастные периоды

Младший школьный возраст (6,7-10,11 лет) - в значительной степени зависит от успешности **коммуникационной функции учителя**. Гностическая, конструктивная и даже организаторская функции, особенно в первом классе, играют подчиненную роль.

Подростковый возраст (10,11-14,15 лет) - педагогу необходимо значительно больше внимания уделять (по сравнению с учителем начальных классов) своей **конструктивной и организаторской деятельности**.

Ранняя юность (15-17 лет) - успех во многом определяется интенсивностью его **исследовательской работы** – умением творчески овладеть содержанием преподаваемой им дисциплины.

3. Индивидуальный стиль педагогической деятельности

Педагогическая деятельность учителя характеризуется определенным стилем.

В широком смысле стиль деятельности – устойчивая система способов, приемов, проявляющаяся в разных условиях её осуществления.

В психологическом, узком смысле индивидуальный стиль деятельности – «это обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности, ...индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности».

Индивидуальный стиль педагогической деятельности

Педагог учитывает свои индивидуальные склонности, особенности, свою индивидуальность.

Педагоги, обладающие разной индивидуальностью, из множества учебных и воспитательных задач могут выбрать одни и те же, но реализуют их по-разному.

Основные области проявления индивидуального стиля педагогической деятельности

- темперамент (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональная откликаемость);
- характер реакции на те или иные педагогические ситуации, а также на различные действия и поступки учеников;
- выбор методов обучения;
- выбор средств воспитания;
- стиль педагогического общения;
- применение средств психолого-педагогического воздействия на учащихся, в том числе предпочтение тех или иных видов поощрений и наказаний.

Значение передового опыта

Необходимо отметить, что формирование у каждого педагога индивидуального стиля деятельности накладывает естественные ограничения на использование им чужого педагогического опыта, даже самого передового.

Педагогу важно помнить, что передовой опыт практически всегда неотделим от личности его автора и представляет собой своеобразное сочетание общезначимых педагогических находок и индивидуальности учителя, поэтому **попытки прямого копирования чужого педагогического опыта, как правило, не приносят тех же результатов, что у его авторов.**

У педагога с другим набором индивидуальных черт те же самые способы и приемы осуществления деятельности будут иметь уже во многом другое воплощение, и далеко не всегда столь же удачное. Они могут просто не подходить ему как личности и индивидуальности и, следовательно, потребуют от него гораздо больше усилий для своего воплощения, что намного снизит их эффективность.

Передовой педагогический опыт нужно не просто копировать, но сознательно и творчески перерабатывать: воспринимая главное в нем, учитель должен стремиться к тому, чтобы всегда оставаться самим собой, т. е. яркой педагогической индивидуальностью, и только при этом условии возможно **повышение эффективности обучения и воспитания** на основе заимствования передового педагогического опыта.

Факторы, влияющие на формирование индивидуальн^{ый} стиль педагогической деятельности

- 1) Индивидуально-психологические особенности субъекта этой деятельности, в том числе индивидно-типологические, личностные и поведенческие;
- 2) Психологические особенности самой деятельности;
- 3) Особенности обучающихся (возраст, пол, статус, уровень знаний, норма/ОПФР, и т. д.).

Стили педагогической деятельности в зависимости от характера общения

Авторитарный,

Демократический

Либеральный

Игнорирующий

Непоследовательный

Авторитарный стиль

Ученик рассматривается как объект педагогического воздействия, а не равноправный партнер.

Учитель единолично решает, принимает решения, устанавливает жесткий контроль за выполнением предъявляемых им требований, использует свои права без учета ситуации и мнений учащихся, не обосновывает свои действия перед учащимися.

Вследствие этого учащиеся теряют активность или осуществляют её только при ведущей роли учителя, обнаруживают низкую самооценку, агрессивность.

При авторитарном стиле силы учеников направлены на психологическую самозащиту, а не на усвоение знаний и собственное развитие.

Главными методами воздействия такого учителя являются приказ, поучение.

Для учителя характерны: низкая удовлетворенность профессией и профессиональная неустойчивость. Учителя с этим стилем руководства главное внимание обращают на методическую культуру, в педагогическом коллективе часто лидируют.

Демократический стиль

Ученик рассматривается как равноправный партнер в общении, коллега в совместном поиске знаний.

Учитель привлекает учеников к принятию решений, учитывает их мнения, поощряет самостоятельность суждений, учитывает не только успеваемость, но и личностные качества учеников.

Методами воздействия являются **побуждение к действию, совет, просьба.**

У учителей с демократическим стилем руководства школьники чаще испытывают состояние спокойной удовлетворенности, высокой самооценки.

Учителя с этим стилем больше обращают внимание на свои психологические умения.

Для таких учителей характерны большая профессиональная устойчивость, удовлетворенность своей профессией.

Либеральный стиль

Учитель уходит от принятия решений, передавая инициативу ученикам, коллегам.

Организацию и контроль деятельности учащихся осуществляет без системы, проявляет нерешительность, колебания.

В классе неустойчивый микроклимат, скрытые конфликты

Игнорирующий стиль

При *игнорирующем* стиле руководства учитель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей и указаний администрации.

Непоследовательный стиль

Характерен тем, что учитель в зависимости от внешних обстоятельств или собственного эмоционального состояния осуществляет любой из описанных выше стилей руководства.

Стили педагогической деятельности (А.К. Маркова, А.Я. Никонова)

Основания для определения стилей:

-*содержательные характеристики стиля* (ориентация учителя на процесс или результат своего труда, развертывание учителем ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде);

-*динамические характеристики стиля* (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.);

-*результативность* (уровень знаний и навыков учения у школьников, интерес учеников к предмету).

На этой основе авторами выделены **четыре типа индивидуальных стилей**:

- *эмоционально-импровизационный стиль*;
- *эмоционально-методичный стиль*;
- *рассуждающе-импровизационный стиль*;
- *рассуждающе-методичный стиль*

Группы стилей	Эмоциональные	Рассуждающие
Импровизационные	Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС)	Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС)
Методичные	Эмоционально-методичный стиль (ЭМС)	Рассуждающе-методичный стиль (РМС)

Эмоционально-импровизационный стиль

Учитель с **эмоционально-импровизационным стилем (ЭИС)** отличается от представителей других стилей преимущественной **ориентацией на процесс обучения**.

Он **логично и интересно строит объяснение нового материала**, однако может настолько увлечься собственным объяснением, что теряет обратную связь с учениками, не считает нужным прерываться и уточнять, поняли ли они его.

Во время опроса такой **учитель обращается к большому числу учеников**, но чаще – к сильным, поскольку замедление темпа работы и отсутствие разнообразия, неизбежно возникающие при ответе слабых учеников, воспринимает как существенный недостаток.

Опрос он проводит в быстром темпе, и ему часто не хватает терпения дождаться, когда ученики сформулируют ответ самостоятельно.

Учителю с ЭИС свойственно не вполне адекватное планирование учебного процесса: **для отработки на уроке он выбирает наиболее интересный учебный материал**, а менее интересный, хотя и важный, может оставить для самостоятельного разбора учащимися. Поскольку **главное в уроке для такого учителя – интерес и разнообразие**, в его деятельности недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся.

Эмоционально-методичный стиль (ЭМС)

Для учителя характерна ориентация в равной степени на процесс и результат обучения.

Он адекватно планирует учебный процесс, поэтапно отрабатывая весь учебный материал, внимательно следит за уровнем знаний всех учащихся – как сильных, так и слабых.

Такого учителя отличает высокая оперативность, он часто меняет виды работ на уроке, практикует коллективные обсуждения. Во время опроса он старается охватить максимальное число учеников, часто дает индивидуальные задания.

При этом в его деятельности постоянно присутствуют закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Таким образом, в отличие от учителя с ЭИС учитель с ЭМС стремится активизировать учеников не внешней развлекательностью, а прочно заинтересовать особенностями самого предмета, используя при этом столь же богатый арсенал методических приемов при отработке учебного материала.

Анализ результатов своей деятельности таким учителем более точен, чем у учителя с ЭИС, благодаря более высокой степени рефлексивности, хотя интуитивность у него все же несколько преобладает.

Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС)

Учитель с РИС равно ориентирован на процесс и результаты обучения, адекватно планирует учебный процесс.

По сравнению с учителями эмоциональных стилей он проявляет меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы, реже практикует коллективные обсуждения, поэтому спонтанной речи учащихся на его уроках заметно меньше.

Однако во время опроса такой учитель каждому (как сильному, так и слабому ученику) дает возможность детально оформить ответ и старается при этом меньше говорить сам, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем: через наводящие вопросы, требования уточнить сказанное и очень редко – через прямые подсказки.

При объяснении нового материала для учителя с РИС главное – выделить основные вопросы и логично изложить их, сделав при этом акцент на основной структуре и причинно-следственных связях. Именно это является в его глазах залогом интереса к материалу учащихся.

Учитель с РИС постоянно применяет закрепление, повторение и контроль знаний учащихся. В его деятельности можно наблюдать некоторый перевес рефлексивности над интуитивностью, что позволяет ему адекватно анализировать результативность своего труда, но ограничивает возможности спонтанного поведения на уроке.

Рассуждающе-методичный стиль (РМС)

Учитель ориентирован преимущественно на результаты обучения и адекватно планирует учебный процесс.

От представителей остальных стилей его отличает консервативность в выборе средств и способов педагогической деятельности: используется малый стандартный набор методов обучения, отдается предпочтение воспроизведению учащимися изученного материала, индивидуальные творческие задания практически не задаются, коллективные обсуждения чрезвычайно редки.

В процессе опроса учитель с РМС обращается к небольшому числу учеников, давая каждому много времени на ответ, при этом особое внимание уделяется слабым ученикам.

Постоянно и систематически используются закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся.

Для учителя с РМС характерна высокая степень рефлексивности, такие учителя способны наиболее полно провести анализ своей деятельности

Вопрос 4. Педагогическое общение как основа профессиональной деятельности педагога

Термин «*педагогическое общение*» возник относительно недавно – в конце 1970-х гг. В отечественный тезаурус оно практически одновременно введено В.А. Кан-Каликом и А.А. Леонтьевым.

Педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке или вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции, направленное на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися внутри ученического коллектива.

Педагогическое общение - это способ реализации методов и приемов педагогических воздействий, имеющих целью или эффективное усвоение программы, или развитие личности ученика, или и то и другое вместе.

Взаимосвязь стиля руководства и системы взаимоотношений

Стиль руководства накладывает отпечаток на всю систему взаимоотношений учителя с учащимися: на то, как воспринимает учитель своих учеников, как часто его конфликты с учащимися и т.д.

Складывающиеся взаимоотношения учителей с учащимися зависят также от того, насколько педагоги учитывают **возрастные особенности школьников**, в частности свойственное подросткам и юношам **стремление к взрослости**.

Уважение воспитателем личности школьника является обязательным психологическим условием возникновения доверительных взаимоотношений учащихся с учителями.

В противном случае возникают конфликты учащихся с учителями. Наблюдается «возрастное своеобразие» в протекании конфликтов. **В начальных классах - недовольство ученика учителем. У подростков - открытые столкновения с учителем. В старших классах - форма скрытого состояния неудовлетворенности у ученика, упорного несогласия с действиями (точкой зрения) учителя.**

Стороны педагогического общения

В педагогическом общении реализуются

- **коммуникативная** (обмен информацией между общающимися),
- **интерактивная** (организация взаимодействия),
- **перцептивная** (восприятие друг друга партнерами по общению и установление взаимопонимания) стороны общения.

Коммуникативная сторона общения

Коммуникативная сторона общения связана с выявлением специфики информационного процесса между общающимися: с учетом их взаимоотношений, установок, целей и намерений.

Это приводит к уточнению и обогащению знаний, сведений и мнений, которыми обмениваются люди.

Следует избегать коммуникативных барьеров.

Интерактивная сторона общения

Интерактивная сторона общения представляет собой построение общей стратегии взаимодействия – взаимодействия интеллектов людей, их духовно-нравственной и эмоциональной сфер, что предполагает взаимодействие характеров и личностей (результат взаимодействия будет зависеть от того, какие это характеры и какие это личности).

Интерактивная сторона педагогического общения состоит **в обмене образами, идеями, действиями во взаимодействии учителя и ученика.**

Перцептивная сторона общения

Перцептивная сторона общения (перцепция – восприятие) включает процесс **восприятия одним человеком другого**, формирования образа другого человека, что достигается «прочтением» за физическими характеристиками психологических свойств и особенностей поведения.

Представление о другом человеке зависит от уровня развития собственного самосознания. Осознание себя через другого имеет две стороны: **идентификацию и рефлексия**.

Структура педагогического общения

Когнитивный компонент

Регулятивный компонент,

Аффективный компонент

Духовный компонент

Когнитивный компонент - знания

Общих закономерностей общения;

Структуры общения,

Особенностей реализации коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон общения;

Методик исследования общения и межличностных отношений;

Основных психолого-педагогических требований, предъявляемых к организации педагогического и в целом межличностного общения.

Регулятивный компонент - умения

Передавать информацию, используя весь арсенал коммуникативных средств, методов и приемов

Организовывать взаимоотношения с детьми и взаимоотношения детей в процессе совместной деятельности;

Понимать актуальное эмоционально-психологическое состояние,

Адекватно воспринимать и объективно оценивать личностные качества и поведение другого человека;

Управлять собственным психическим состоянием, поведением и развитием.

Аффективный компонент - эмоции

Эмоциональное состояние, характеризующее отношение, переживание, которое возникает между партнерами по общению.

Духовный компонент – сплав

Духовные способности – это интегральное проявление интеллекта и духовности личности. Невозможно понять духовные способности, не обращаясь к понятию духовного состояния.

Духовно богатый учитель в своем общении стремится понимать, принимать и вмещать в себя других людей с их духовным содержанием.

Трудно недооценить роль учителя в педагогическом общении, она многофункциональна. Это создание благоприятного эмоционального климата в коллективе, стимулирование познавательной деятельности, огромное воспитательное воздействие на учеников и т.п. С другой стороны, эффективность взаимодействия характеризует уровень профессионализма педагога.

Функции педагогического общения

познавательную, обозначающую объяснение окружающего мира, интонирование социально и лично значимых сторон в познаваемых явлениях;

эмотивную, представляющую собой отношение говорящего к собеседнику;

воспитывающую, целенаправленно формирующую социально-полезные качества личности учащегося;

фасилитативную, направленную на облегчение ученику процесса выражения себя, проявления того, что в нем есть положительного;

регулятивную, побуждающую адресата к действию, координации деятельности путем общения;

функции самоактуализации, производящей процесс актуализации своих возможностей.

Виды педагогического общения

Поверхностное (по типу приказов, различного рода предписаний, поучений и т.п.)

Глубинное (затрагивает личностно-смысловые образования; взаимное проникновение партнеров в мир чувств и переживаний друг друга; готовность встать на точку зрения другой стороны).

Манипулятивное (истинные цели скрыты)

Ролевое (деловое)

Межличностное (свободное).

Конфликты в педагогическом общении

И.А. Зимняя рассматривает конфликты в педагогическом общении как затруднения в педагогическом взаимодействии или «барьеры» общения.

Конфликтная ситуация возникает, как правило, между учителем и учеником или учениками, часто источником конфликта выступает педагог.

Она выделила следующие основные области затруднений человека в общении: *этно-социокультурная, статусно-позиционно-ролевая, возрастная, индивидуально-психологическая, деятельностная, область межличностных отношений.*

Причины конфликтов в общении

Этно-социокультурная область затруднений - особенности этнического сознания, ценности, стереотипы, установки сознания человека, проявляемые в общении в конкретных условиях его социального и культурного развития.

Статусно-позиционно-ролевая область затруднений. Такие затруднения в общении чаще всего возникают в условиях ассиметрии статусов, позиций, в ситуациях нарушения прав и обязанностей конвенциональных ролей.

Возрастная область затруднений. Преодоление трудностей общения, связанных с возрастными особенностями педагога, заключается в его постоянном личностном и профессиональном самосовершенствовании.

Область индивидуально-психологических затруднений чаще всего служат причиной коммуникативных трудностей.

Педагогическая деятельность как область затруднений связана с предметным содержанием и профессионально-педагогическими умениями, дидактической компетентностью, т.е. средствами и способами педагогического воздействия на обучающихся.

Межличностные отношения как область затруднений - симпатия (антипатия), принятие (непринятие), совпадение ценностных ориентаций или их расхождение, соответствие или различие когнитивных и индивидуальных стилей деятельности (общения)

Барьеры педагогического общения

- боязнь класса и педагогической ошибки;

- установка, формируемая в результате прошлого негативного опыта работы вообще и работы с данным классом в частности; несовпадение собственных установок учителя на работу в классе и установок обучающихся;

- неадекватность собственной деятельности в складывающейся на уроке коммуникативной ситуации. Это может происходить в силу либо механического копирования стиля общения референтного для учителя человека, либо в силу ограничения общения только информационной стороной.

- опыт работы учителя, повышение профессионализма учителя

- осознание объекта затруднения и целенаправленной, произвольной деятельности по преодолению собственных установок

- преодоление неправильного понимания функционального содержания педагогического общения, деятельности, а также преодоление некритического следования образцу, не совместимому с конкретным индивидуально-психологическим складом учителя.

Внутриличностные причины конфликтов

Противоречия:

с низкой оплатой труда педагогов и высокой напряженностью и социальной ответственностью

с профессиональной усталостью из-за большого объема работы,

со стрессовым характером их деятельности и неудовлетворительными условиями труда;

с низким социальным престижем профессии педагога при высокой востребованности со стороны общества и формально очень высоким социальным статусом профессии учителя, о её огромной роли для всех.

Внутриличностные причины конфликтов

Профессиональная деформация личности педагога.

Постоянное решение однотипных проблем и задач способствует её появлению. Однотипные задачи имеют невысокий интеллектуальный статус – на уровне общеобразовательной программы школы, это приводит к упрощению восприятия и понимания многих проблем, их стереотипизации. Отсюда столь высокая, но слабо аргументированная категоричность в оценках и суждениях, характерная для многих педагогов, особенно имеющих большой стаж педагогической деятельности.

Внутриличностные причины конфликтов

Акцентуации характера у многих педагогов.

Многие акцентуированные личности очень конфликтны. Все зависит от вида акцентуации, степени её выраженности, способности сознательно её контролировать.

Профессиональная педагогическая деятельность способствует формированию у личности истероидной акцентуации характера (отмечается примерно у каждого пятого педагога). Истероидность оказывает сильное влияние на индивидуальный стиль педагогической деятельности педагога и оцениваемая многими как серьезный психологический недостаток, на самом деле является как бы продолжением достоинств.

Истероидность связана с психической неустойчивостью, низким контролем эмоциональных реакций. Истероиды весьма конфликтны, но это связано с слабо контролируемым эмоциональным реагированием, а не с личностной позицией. Отмечено, что проявление истероидности больше у женщин-педагогов, нежели у мужчин.

Другие акцентуации встречаются реже, и они связаны не с профессиональной деятельностью, а индивидуальными особенностями.

Внутриличностные причины конфликтов

Доминирование в процессе профессиональной педагогической деятельности *негативных функциональных состояний* и, в первую очередь, психологических стрессов и утомления. Это порождает острые эмоциональные реакции, часто неадекватные реальной ситуации, что приводит к конфликтам.

Предпосылки успеха в педагогическом общении

1. *Физиологические предпосылки:* нормальный уровень развития органов артикуляции; общее соматическое состояние и здоровье; отсутствие принужденных моторных состояний; подвижность, пластичность двигательных мышц рук и мимических мышц лица.

2. *Психологические предпосылки:* волевые качества, интеллект, темперамент, общая структура способностей, духовность и т.п.

3. *Социально-психологические предпосылки:* мотивация общения и профессиональная направленность личности, статус и авторитет учителя в ученическом и педагогическом коллективе, социальный и профессиональный опыт, техники педагогического общения.

Вопрос 5. Оценка в структуре педагогической деятельности и ее психологическая сущность.

О роли оценивания в учебной деятельности, в свое время заявил Д. Б. Эльконин:

«Благодаря действию оценки ребенок определяет, действительно ли им решена учебная задача, действительно ли он овладел требуемым способом действия настолько, чтобы в последующем использовать его при решении многих частных и практических задач. Но тем самым оценка становится ключевым моментом при определении, насколько реализуемая школьником учебная деятельность оказала влияние на него самого как субъекта этой деятельности. В практике обучения именно данный компонент выделен особенно ярко. Однако при неправильной организации учебной деятельности оценка не выполняет всех своих функций».

Оценка и отметка

Проблеме оценки учитель должен уделять особое внимание, так как оценка влияет на многие сферы личности школьника. Надо помнить, что **оценка не тождественна отметке.**

Оценка – это процесс оценивания, осуществляемый учителем с использованием различных способов.

Отметка же является формальным результатом этого процесса, выраженном в баллах.

Оценка и отметка

Учебная (и педагогическая) деятельность есть такая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, «чем я был» и «чем я стал». Процесс собственного изменения выделяется для самого субъекта как новый предмет. Самое главное в учебной деятельности – это поворот человека на самого себя: стал ли он для самого себя изменяющимся субъектом каждый день, каждый час.

Оценка собственных изменений, рефлексия на себя – собственный предмет учебной деятельности. Именно поэтому вся учебная деятельность начинается с того, что ребенка оценивают. *Отметка – определенная форма оценки.*

Ш. А. Амонашвили организовал экспериментальное обучение без отметок. **Обучение без отметок не есть обучение без оценок.** Оценка всегда есть и должна быть как можно более развернутой. Через оценку происходит выделение себя как предмета изменений в учебной деятельности.

Содержательная оценка

Содержательная оценка – процесс соотнесения хода и/или результата деятельности с намеченным в задаче эталоном для того, чтобы выяснить уровень и качество продвижения, наметить и принять задачи для дальнейшего продвижения. В основе содержательной оценки лежит действие контроля, т. е. процесс соотнесения хода и результата деятельности с эталонами, в котором обнаруживаются достижения и успехи ребенка, через призму которых рассматриваются пробелы, недостатки, ошибки.

Развитие содержательной оценки

Содержательная оценка развивается по трем направлениям:

1. *Оценочная деятельность педагога* как пример, эталон для школьника. Основой выступают эталоны результата, сначала исходящие от учителя и представленные в задаче, затем они становятся внутренними для ученика (он сам ставит задачу, планирует ее решение – сам выделяет эталоны). Обязательным условием содержательного оценивания является атмосфера взаимного доверия, уважения, внимания, взаимной любви между учителем и учеником: педагог дает развернутую обстоятельную оценку в положительном ключе, множество отдельных положительных замечаний, расширяя перспективу для совершенствования, создавая общее оценочное мнение в классе.

Развитие содержательной оценки

2. *Формирование содержательной оценки в коллективной учебно-познавательной деятельности школьников.* Здесь формируются общественные эталоны (нормы, взгляды, точки зрения, общественное мнение и т. д.). Коллективная оценка осуществляется на основе оптимистичного, уважительного отношения к товарищу.

3. *Формирование оценочного компонента в самостоятельной учебно-познавательной деятельности школьника* происходит на основе двух предыдущих направлений. Ребенок анализирует свои знания, умения, навыки, определяет планы, задачи, намерения, направления в самосовершенствовании. Формируется содержательное и критическое отношение к себе, к реальному планированию своего движения, развития.

Вопрос 6. Оценка как обратная связь в процессе взаимодействия учителя и учащегося.

Этапы педагогической деятельности

Деятельность педагога осуществляется в несколько этапов:

Подготовительный этап

Исполнительный этап

Оценочно-корректировочный этап

Подготовительный этап

- постановка цели и задач
- создание ориентировочной основы деятельности, т. е. в выяснении условий, в которых будет осуществляться деятельность (ситуация, средства достижения цели),
- разработка плана достижения цели
- выбор способов ее достижения.
- создание условий для успешного осуществления деятельности
- психологическая настройка педагога на занятие.

Большой объем работы, выполняемой на этом этапе, является одной из особенностей деятельности педагога.

Исполнительный этап

- практическая реализация намеченного,
- контроль за действиями учащихся,
- контроль за своим поведением,
- преодоление трудностей, возникающих по ходу занятия,
- корректировка плана занятия в связи с изменениями ситуации.

Этот этап характеризуется **психической напряженностью педагога**, обусловливаемой **постоянным распределением и переключением внимания**.

Оценочно-корректировочный этап

- оценка достигнутого,
- выявление причин неудач на занятии
- внесение коррекции в план деятельности при ее повторном исполнении.

Этот этап деятельности требует от педагога **тщательного анализа проведенного занятия, обобщения отдельных разрозненных фактов, поиска ответа на возникшие вопросы в научно-методической литературе.**

Вопрос 7. Профессионально значимые качества педагога

Личность педагога, его культурный, педагогический, нравственно-психологический уровень развития выступает основополагающим фактором его профессионализма. Личностное, духовно-нравственное становление и интеллектуальное развитие школьников, развитие их познавательных потребностей и способностей, социальных ожиданий, ценностных ориентаций во многом зависят от педагога, от уровня его культуры, от творчества и мастерства, от его готовности к этому виду деятельности.

Главное условие, без которого невозможно вхождение в педагогическую деятельность – *личностное принятие педагогом саморазвития* (своего и детского) как особого вида деятельности.

К личности педагога предъявляется ряд самых серьезных требований. *Главным и постоянным требованием, предъявляемым к педагогу, является любовь к детям, к педагогической деятельности, наличие специальных знаний в той области, которой он обучает детей; широкая эрудиция, педагогическая интуиция, высокоразвитый интеллект, высокий уровень общечеловеческой духовной культуры, нравственности, профессиональное владение разнообразными методами обучения и воспитания детей.* Все эти свойства не являются врожденными. Они приобретаются систематическим и упорным трудом, огромной работой педагога над собой.

Дополнительными, но относительно стабильными требованиями, предъявляемыми к педагогу, является общительность, артистичность, веселый нрав, хороший внешний вид и другие. Эти качества важны, но без каждого из них в отдельности учитель вполне может обойтись.

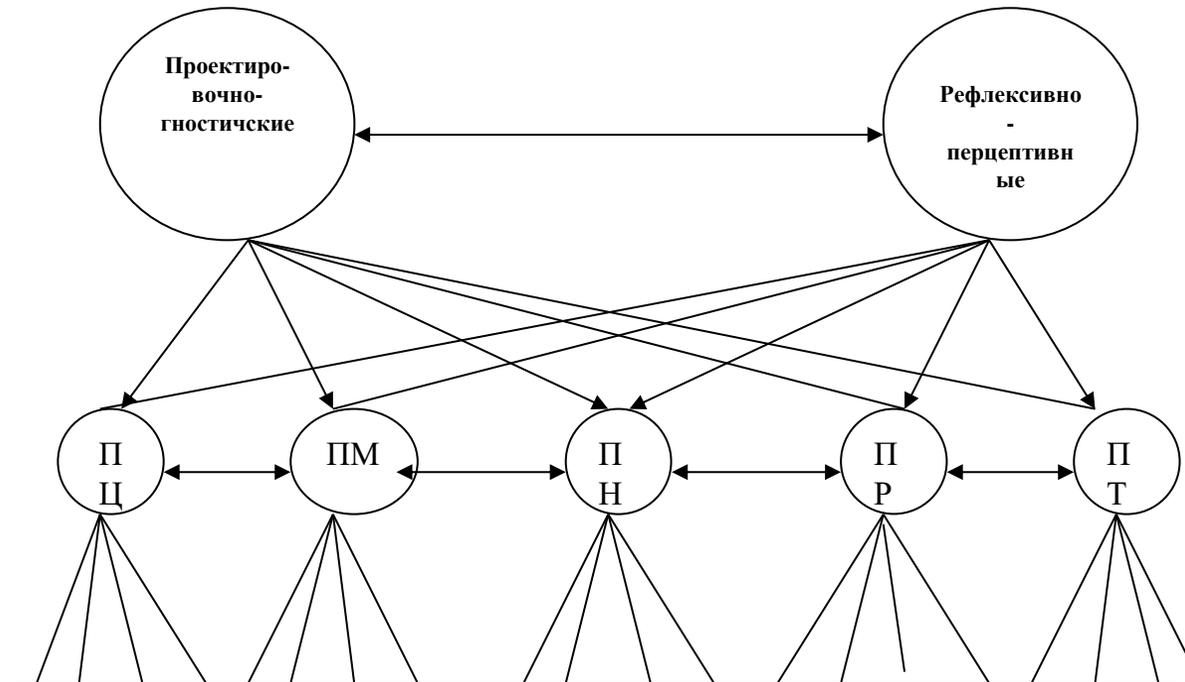
Главные и второстепенные педагогические качества в совокупности составляют *индивидуальность педагога*, в силу которой каждый хороший учитель представляет собой уникальную и своеобразную личность. Для того чтобы воспитать Человеческое в Человеке (В.П. Зинченко), как основной цели образования на сегодняшний день, сам педагог должен обладать высоким уровнем профессионализма, проявляющегося в педагогическом мастерстве и компетентности.

Вопрос 8. Профессионально-педагогическая направленность как интегративное качество личности учителя.

Структурно-иерархическая модель личности учителя

Личность учителя развивается и формируется в системе общественных отношений, в зависимости от духовных и материальных условий его жизни и деятельности, но прежде всего – в процессе педагогической деятельности и педагогического общения. Каждая из сфер труда учителя предъявляет особые требования к его личностным качествам; успешность педагогической деятельности во многом обусловлена уровнем развития определенных личностных качеств, взаимосвязанных между собой, что позволяет их структурировать определенным образом (рис. 1).

Рис. 1 Структурно-иерархическая модель личности учителя (по Л.М. Митиной)



Структурно-иерархическая модель личности учителя

В ходе постановки учителем педагогических задач, определения по степени важности, перестраивания на уроке в зависимости от конкретных условий и ситуаций у учителя развивается профессионально значимое качество – **педагогическое целеполагание (ПЦ)**.

Овладение учителем системой средств и способов решения педагогических задач формирует у него **педагогическое мышление (ПМ)**.

Самоанализ учителя, основанный на обобщенных принципах анализа педагогической деятельности, развивает у него **педагогическую рефлекссию (ПР)**.

В процессе организации оптимального педагогического общения у учителя формируется **педагогический такт (ПТ)** как качество, характеризующее меру педагогического воздействия, основанного на отношении к личности ребенка как главной ценности.

Структурно-иерархическая модель личности учителя

Список личностных свойств учителя весьма значителен, однако гармония в структуре личности учителя достигается не на основе равномерного и пропорционального развития всех качеств, а прежде всего за счет максимального развития тех способностей, которые создают преобладающую направленность его личности, придающую смысл всей жизни и деятельности педагога – педагогической направленности. Поэтому центральным базовым образованием представленной модели личности учителя выступает **педагогическая направленность (ПН)** – как устойчивая доминирующая система мотивов (убеждений, склонностей, интересов и т.д.), определяющая поведение учителя, его отношение к профессии, к своему труду, и, прежде всего, к ребенку.

По утверждению Л.М. Митиной, «отсутствие этого профессионально значимого качества личности у учителя приводит к тому, что индивидуально-психологическое содержание ребенка обезличивается... И, наоборот, учитель, направленный на ребенка, всегда ориентирован на уникальную неповторимость каждого ученика, на развитие его индивидуальных способностей, и прежде всего нравственной сферы» [5].

Вопрос 9. Общие и специальные способности педагога.

Для того чтобы успешно справляться со своей работой, педагог должен иметь развитые педагогические способности. **Педагогические способности** – это устойчивые свойства личности учителя, отражающие структуру педагогической деятельности, которые являются условием ее успешного выполнения.

Если в структуре личности педагога гармонически сочетается несколько способностей при ведущей роли педагогических, то можно говорить о талантливости педагога. Сочетание способностей обеспечивает достижение очень высоких результатов в педагогической работе.

Педагогические способности имеют профессиональную направленность тогда, когда они способствуют **развитию, как учащихся, так и самого педагога**. Слабое развитие какой-либо педагогической способности не является препятствием к выполнению педагогической деятельности: во-первых, ее можно развить, и, во-вторых, компенсировать развитием другого профессионального качества личности.

Педагогические способности проявляются в динамике овладения знаниями, умениями и навыками, необходимыми для **успешного выполнения профессиональной деятельности**.

Специальные педагогические способности

К специальным педагогическим способностям относят педагогический такт, способности к воспитанию детей и педагогическому общению. Такт учителя всегда представляет собой единство высокоморального отношения к учащимся и педагогически совершенной формы обращения с ними.

Если в структуре личности педагога гармонически сочетается несколько способностей при ведущей роли педагогических, то можно говорить о талантливости педагога. Сочетание способностей обеспечивает достижение очень высоких результатов в педагогической работе .

Уровни педагогически способностей : рефлексивный

Педагогические способности имеют два взаимосвязанных *уровня*: 1) рефлексивный; 2) проективный (Н.В. Кузьмина).

Рефлексивный уровень включает три вида чувствительности: чувство объекта – умение увидеть, какой отклик находят у ребенка объекты реальной действительности, проникнуть в психологию учащегося; чувство меры или такта – умение понять изменения, происходящие в личности ребенка (в его деятельности) под влиянием различных средств педагогического воздействия, а также причины изменений; чувство причастности — способность оценить свои достоинства и недостатки, а также и свою деятельность.

Уровни педагогических способностей: проективный

Проективный уровень включает в себя пять видов чувствительности:

гностическую – к требованиям педагогической системы (т.е. требования к учащимся, родителям и самому учителю), к результатам действий педагогической системы, ранее полученным на выходе, к причинам продуктивного или непродуктивного функционирования этой системы, к систематизации знания, к познанию индивидуальных особенностей детей;

проектировочную – к изменениям, которые должны произойти в личности ученика к моменту выхода из данной педагогической системы, к педагогическим средствам, последовательности их применения, способствующим этим изменениям, к проектированию личности ученика, возможности его развития, а также своей деятельности;

конструктивную – к способам отбора и композиционного построения учебно-воспитательной информации, вызывающей у учащихся эмоциональный, интеллектуальный и практический отклик;

коммуникативную – к способам установления педагогически целесообразных взаимоотношений с учащимися и их перестройке в соответствии с развитием целей и средств воздействия, а также к способам мотивирования, эмпатии, суггестии;

организаторскую – к способам включения учащихся в различные виды деятельности, превращения коллектива в инструмент воспитательного воздействия на каждую личность учащегося, формирования способности к самоорганизации, самовоспитанию, самообразованию, саморазвитию. Рассмотрим более конкретно некоторые виды педагогических способностей.

Виды педагогических способностей

Гностические способности обеспечивают накопление информации учителя о своих учениках, о самом себе.

Проектировочные способности проявляются в способности представить конечный результат воспитывающего обучения в заданиях, расположенных во времени на весь период обучения, что готовит обучающихся к самостоятельному решению задач.

Конструктивные способности – это способности проектировать личность ребенка и композиционно строить учебно-воспитательный материал применительно к возрастным и индивидуальным особенностям детей. Конструктивные способности связаны со сбором и переосмыслением постоянно изменяющейся информации, значимой для успешного выполнения педагогической деятельности; с умением делать сложное доступным для возраста ученика, понять и принять логику его действий и его позицию.

Виды педагогических способностей

Организаторские способности – способности активизировать учащихся в различных видах деятельности и воспитывать коллектив, способный воздействовать на каждую отдельную личность, помогать личности стать активной в движении к целям гуманистического воспитания и самовоспитания. Становление данной способности включает в себя: а) требовательность; б) уважение к другим людям, тактичность; в) жизнерадостность.

Коммуникативные способности – это способности устанавливать правильные взаимоотношения с детьми и перестраивать их в соответствии с развитием учащихся и их требований к учителю. Коммуникативные способности проявляются в установлении и поддержании контактов с детьми, в правильном построении взаимоотношений с ними.