

Лекция 8. Педагог как субъект педагогической деятельности

Вопросы для изучения

1. Профессия педагога и факторы ее выбора (Е. А. Климов). Профессиональная пригодность к педагогической профессии.
2. Психологическая готовность к педагогической деятельности. Ее отличительные особенности (С. В. Кондратьева).
3. Основные функции педагогической деятельности: целеполагающая и организационно-структурная (Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, А. И. Щербаков).
4. Мотивация педагогической деятельности (Н. А. Аминов, А. Б. Орлов).
5. Общая характеристика педагогической деятельности. Уровни продуктивности, формы и предметное содержание педагогической деятельности (Н. В. Кузьмина).
6. Педагогические умения и их характеристика (А. К. Маркова).
7. Стиль педагогической деятельности. Понятие индивидуального стиля педагогической деятельности. Характеристика стилей педагогической деятельности.
8. Психологический анализ педагогической деятельности.

Мотивационное задание

Мотивационное задание выполняется онлайн по ссылке:

<https://onlinetestpad.com/qjq24i425cg6k>

Вопросы мотивационного задания:

1. К какой группе профессий Е. А. Климов отнес профессию педагога?
2. Какие 2 группы педагогических функций выделяются учеными (Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, А. И. Щербаков) в педагогической деятельности?
3. Дайте определение индивидуальному стилю педагогической деятельности.



Краткий конспект

Педагогическая деятельность как вид деятельности представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие педагога на обучающегося, направленное на его личностное и интеллектуальное развитие. А в профессиональной школе – и на профессиональное развитие.

Своим происхождением педагогическая профессия обязана обособлению образования в особую социальную функцию, когда в структуре общественного разделения труда сформировался специфический тип деятельности, назначение которой – подготовка подрастающих поколений к жизни на основе приобщения их к ценностям человеческой культуры (Г. Мюнстерберг).

Многие известные педагоги отмечали огромное нравственное воздействие, могучую и мудрую власть педагогической профессии. Платон писал, что если башмачник будет

дурным мастером, граждане от этого будут только несколько хуже обуты, но, если воспитатель детей будет плохо выполнять свои обязанности, в стране появятся целые поколения невежественных и дурных людей.

К. Д. Ушинский рассматривал учителя как посредника между тем, что создано прошлыми поколениями и поколениями новыми. Его дело, по виду скромное, – одно из величайших дел в истории.

Если учитель, полагал Л.Н. Толстой, имеет только любовь к делу, он будет хорошим учителем. Если учитель имеет только любовь к ученикам, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам – он совершенный учитель.

Как указывал А.С. Макаренко, ученики простят своим учителям и сухость, и даже придирчивость, но не простят плохого знания дела. Выше всего ценят они в педагоге мастерство, глубокое знание предмета, ясную мысль.

Ни один учитель, считал В. А. Сухомлинский, не может быть универсальным (а потому абстрактным) воплощением всех достоинств. В каждом что-то преобладает, каждый имеет неповторимую живинку, способен ярче, полнее других раскрыть, выявить себя в какой-то сфере духовной жизни. Эта сфера как раз и является тем личным вкладом, который вносит индивидуальность педагога в сложный процесс влияния на учащихся.

Процесс развития человечества сопровождается постепенным разделением труда, выделением специфических видов деятельности. Так возникли профессии.

Профессии – исторически возникшие формы деятельности, необходимые обществу, для выполнения которых человек должен обладать определенной суммой знаний и навыков, иметь соответствующие способности и профессиональные качества.

В исследованиях известного российского психолога Е. А. Климова многообразие профессий представлено схемами отношения человека к окружающему его миру природы, людей, техники и других сфер. По предмету труда все профессии были разделены на 5 групп: бионимические (природа), техномические (техника), сигномические (знаки), артономические (художественные образы), соционимические (взаимодействие людей). Соответственно были выделены 5 схем профессиональной деятельности: «человек-природа», «человек-техника», «человек-знак», «человек-образ», «человек-человек».

Педагогическая профессия принадлежит типу «человек-человек» и своим происхождением обязана выделению образования в особую социальную функцию, так как в истории человечества постепенно сформировался особый тип деятельности в структуре общественного разделения труда, назначение которого – передача опыта человечества новым поколениям для подготовки к жизни, приобщение их к ценностям человеческой культуры. С течением времени образование выделилось в особую социальную функцию и стало социальным институтом, предполагающим особую систему и требования.

Характеристика группы профессий «человек-человек» представлена на схеме рис. 8.1 (по Айсмонтасу Б. Б.).

Согласно классификации профессиональной деятельности Е. А. Климова, **объектом педагогической профессии** является человек, а **предметом** – **деятельность по его развитию, воспитанию, обучению**. Характеристика педагогической профессии включает аксиологическую (ценностную) плоскость и когнитивную (знаниевую), которая содержит общекультурные и предметно-профессиональные знания.

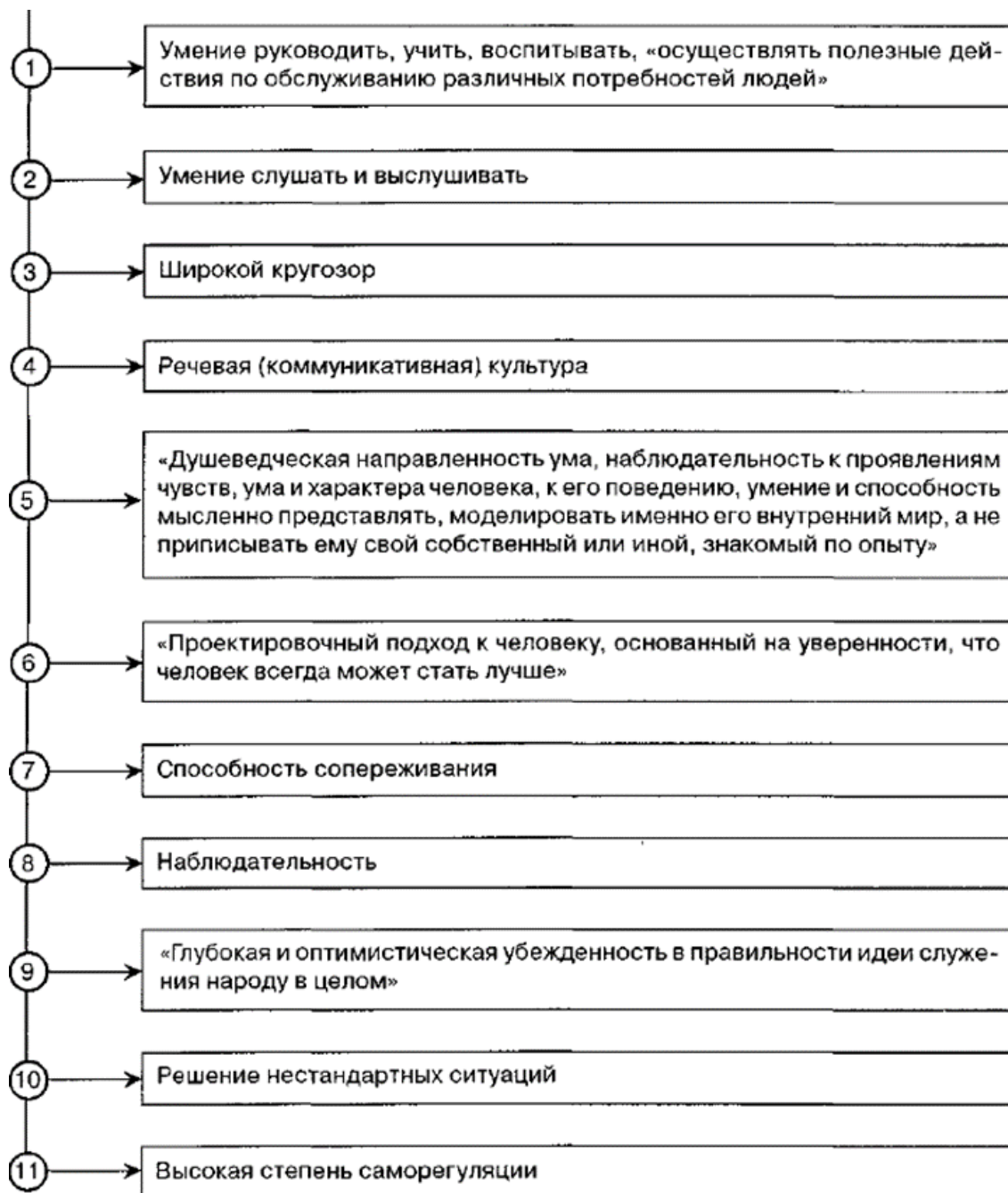


Рис. 8.1. Характеристика группы профессий «человек-человек».

Профессиональная пригодность человека к педагогической профессии представляет собой совокупность его психических и психофизиологических особенностей, которые являются необходимыми и достаточными для достижения эффективных результатов в обучении и воспитании детей, для оптимального существования личности в профессии. Она может быть обусловлена изначально (например, интровертированность может затруднить деятельность человека как педагога). Становление пригодности к педагогической деятельности индивидуально и вариативно. Например, та же интровертированность не является противопоказанием к профессионально-педагогической деятельности, т.к. часто у интровертов сильно развита эмпатия.

Выделяют *3 плана соответствия психологических характеристик человека педагогической деятельности* на основе предложенной К. К. Платоновым структуры личности. Они так и называются: первый план, второй план, третий план.

Первый план – предрасположенность (пригодность) в широком смысле, которая определяется биологическими, анатомо-физиологическими и психическими особенностями человека, подразумевает отсутствие противопоказаний к деятельности типа «человек-человек» и предполагает:

- норму интеллектуального развития человека (например, любой уровень умственной отсталости является противопоказанием к осуществлению педагогической деятельности);
- эмпатийность (так, истинные психопатии не позволяют человеку работать в этой профессии);
- положительный эмоциональный тон (выраженная астения как нервно-психическая слабость и неустойчивость эмоций, настроения сделают существование человека в педагогической профессии тяжелым, порой невозможным);

- нормальный уровень развития коммуникативно-познавательной активности, так как деятельность представляет собой постоянное общение человека с другими людьми, детьми.

Второй план соответствия педагога своей профессии – личностная готовность к педагогической деятельности – предполагает отрефлексированную направленность на профессию:

- мировоззренческую зрелость человека, имеющего устойчивые просоциальные убеждения, гуманистические идеалы;
- широкую и системную профессионально-предметную компетентность, которая отражает высокий уровень знаний и владения материалом и профессиональными умениями;
- коммуникативную потребность как стремление общаться, делиться знаниями и переживаниями, умение говорить, слушать, сопереживать и сочувствовать;
- дидактическую потребность, отражающую умения объяснять, организовывать, руководить;
- потребность в аффилиации – стремление быть в обществе других людей.

Третий план соответствия человека деятельности педагога – это включаемость во взаимодействие с другими людьми, которая возможна при наличии таких параметров:

- легкость, адекватность установления контакта с собеседником, отсутствие стеснительности и зажатости, возможность привлечь внимание других, произвести положительное впечатление;
- способность удерживать внимание других людей – умение говорить и слушать так, что собеседник понимает и внимает, эмоционально отзывается, включается во взаимодействие;
- наблюдательность личности, что отражает умение следить за реакцией человека, адекватно реагировать на других, получать удовольствие от общения.

Таким образом, педагогическая профессия требует от личности особых способностей, возможностей и склонностей, которые затем превратятся в оптимальные умения и навыки педагогического труда. Наибольшую его эффективность и результативность обеспечивает сочетание пригодности, готовности и включаемости, полное совпадение трех планов соответствия индивидуально-личностных качеств человека педагогической деятельности.

В состав *профессионально обусловленных свойств и характеристик педагога* входят *общая направленность его личности* (социальная зрелость и гражданская

ответственность, профессиональные идеалы, гуманизм, высокоразвитые, прежде всего, познавательные интересы, самоотверженное отношение к избранной профессии), а также *некоторые специфические качества*:

- организаторские (организованность, деловитость, инициативность, требовательность, самокритичность);

- коммуникативные (справедливость, внимательность, приветливость, открытость, доброжелательность, скромность, чуткость, тактичность);

- перцептивно-гностические (наблюдательность, креативность, интеллектуальная активность, исследовательский стиль, гибкость, оригинальность и критичность мышления, способность к нестандартным решениям, чувство нового, интуиция, объективность и беспристрастность, бережное и внимательное отношение к опыту старших коллег, потребность в постоянном обновлении и обогащении знаний);

- экспрессивные (высокий эмоционально-волевой тонус, оптимизм, эмоциональная восприимчивость и отзывчивость, самообладание, толерантность, выдержка, чувство юмора);

- профессиональная работоспособность;

- физическое и психическое здоровье.

Педагогическая деятельность отличается от других рядом *особенностей, которые были выделены С. В. Кондратьевой*. Изначально она отметила *большую общественную значимость труда педагога*, которая во многом определяется перспективной направленностью деятельности, результаты которой значительно удалены во времени и в основном определяются личностью педагога. Так, многие выпускники школ говорят о том, что любили или не любили какие-то предметы и школу в целом из-за особенностей тех или иных педагогов, их отношения к делу и к обучающимся.

Деятельность педагога отличается *высоким уровнем занятости и творческим характером*, что связано с постоянной необходимостью совершенствоваться. Непрерывное образование является характерной особенностью педагогической профессии.

Следующей особенностью является *коллективный характер педагогического труда*. Находясь в системе коллективных отношений, педагог усваивает опыт профессиональной среды, к которой он принадлежит, а его педагогическое мастерство обусловлено уровнем сформированности педагогического коллектива.

В процессе воспитания и обучения работают многие нерегулируемые факторы (окружающая социальная и природная среда, наследственные данные человека, средства массовой информации, экономические отношения в стране). Эта многофакторность влияния на индивида нередко приводит к тому, что результат труда педагога значительно расходится с намеченной целью.

Педагогическая деятельность носит *рефлексивный характер*, педагог перепроверяет, уточняет, переосмысливает свои представления об обучающемся и учебном коллективе, об отношениях с ними, стремится уяснить, как его понимают, оценивают и относятся к нему учащиеся, и соответственно корректирует свое поведение и деятельность.

Педагогическая рефлексия – это особый процесс, характеризующий все стороны деятельности учителя или преподавателя. А. А. Бизьева предложила целостную концепцию, разбив виды педагогической рефлексии на группы в зависимости от функциональных позиций педагога в учебном процессе, их временной ориентации и на основе отношений «учитель-ученик». Ею были выделены *3 уровня педагогической рефлексии*:

- 1) практический,
- 2) каузальный,
- 3) критический.

Начальным уровнем является практический, для которого характерны регламентированность и рецептурность профессионального мышления, проявляющиеся в нацеленности педагога на эффективное и действенное применение полученных в процессе подготовки знаний для достижения цели деятельности. Педагог в основном анализирует свои практические действия, их продуктивность, а не цели обучения и учебный процесс в целом. В зависимости от степени соответствия практических действий конкретным профессиональным знаниям первые оцениваются педагогом как «правильные» или «неправильные».

Второй уровень – каузальный – А. А. Бизяева связывает с осмыслением педагогом причинных оснований своих действий и их последствий. На этом уровне рефлексивного анализа педагог рассматривает конкретную ситуацию как проявление общих психологических и педагогических закономерностей.

Третий – критический – уровень педагогической рефлексии основан на внесении педагогом в содержание своего анализа моральных и этических критериев. Педагог обобщенно осмысливает цели, формы, методы и содержание образования в обществе.

Рефлексия выступает в качестве основного механизма организации педагогом учебного взаимодействия. Так, в структуре воздействий преподавателей высокого уровня деятельности на первом месте стоят воздействия организующего характера, а у преподавателя низкого уровня деятельности – дисциплинирующего. Более того, понимание педагогом личности учащегося – один из центральных компонентов педагогических способностей. Условием его развития является систематическое целенаправленное руководство, обеспечивающее одновременно нахождение новых творческих приемов педагогического воздействия.

Все это определяет основную отличительную особенность педагогической деятельности – ее *гуманистическую направленность*.

Как и любой вид деятельности, деятельность педагога имеет свою структуру. Многие ученые-педагоги и ученые-психологи рассматривают ее с разных позиций.

Б. Р. Мандель на основе деятельностного подхода следующие выделяет *структурные компоненты в педагогической деятельности*:

- мотивация,
- педагогические цели и задачи,
- предмет педагогической деятельности,
- педагогические средства и способы решения поставленных задач,
- продукт и результат педагогической деятельности.

Мотивацию педагогической деятельности рассмотрим чуть ниже.

Педагогические цели и задачи ставятся в общем виде обществом и государством (глобальные цели), конкретизируются педагогов в образовательной сфере в зависимости от текущего момента, возможностей контингента обучающихся. Стратегическая цель педагогической деятельности – развитие обучающегося как личности и субъекта деятельности.

Предмет педагогической деятельности – это организация учебной деятельности учащихся, направленная на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития.

Педагогические средства и способы решения поставленных задач:

- теоретические и эмпирические научные знания, при помощи и на основе которых формируется понятийно-терминологический аппарат обучающихся;

- «носители» знаний – это учебные тексты в любом виде или знания, которые воспроизводятся при организованном педагогом наблюдении за осваиваемыми фактами, закономерностями свойствами предметной действительности;

- вспомогательные средства – технические, компьютерные, графические и другие.

Способы деятельности включены в контекст нормативного социального поведения, определяемого системой этических норм. Передача социального опыта проходит через объяснение, показ или иллюстрирование и непосредственную практику обучающегося.

Продуктом педагогической деятельности является тот индивидуальный опыт, который формируется у обучающегося. Он включает совокупность аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих.

Результатом педагогической деятельности считается выполнение ее основной цели – развития обучающегося, которое включает его личностное и интеллектуальное совершенствование, становление его как личности, как субъекта учебной деятельности.

Педагогическая деятельность, по мнению В. Г. Казанской, характеризуется мотивацией, целями и способами их достижения. Ею выделяются такие мотивы, как интерес к педагогической профессии, общение с коллегами, желание работать с детьми, возможность творческой реализации, карьерные установки. Цель заключается в соответствии требованиям жизни – педагог призван обучать, развивать, стимулировать личностное развитие, готовить к самостоятельной жизни. Способы достижения связаны с педагогическими функциями и способами организации.

В. Г. Казанская выделяет в педагогической деятельности следующие структурные компоненты:

- функции, которые заключаются в соответствии требования жизни. Так, педагог должен готовить ребенка к жизни, соответственно, развивать, обучать, воспитывать, мобилизовывать;

- способ организации, состоящий во всестороннем раскрытии функций;

- состав действий, который зависит от проявляемых функций: развивающей (проектирование собственной деятельности и деятельности учащихся), обучающей (наличие академических знаний и их применение в учебно-воспитательном процессе), мобилизационной (организация деятельности учащихся в различных видах учебной работы);

- изменение во времени, отражающее длительность, непрерывность и стабилизацию доминирующих признаков.

Известный исследователь психологии труда педагога Н. В. Кузьмина построила целостную теоретическую систему его деятельности (*структура по Н. В. Кузьминой*), в которой выделила 5 структурных элементов (цели, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся и педагоги) и 5 функциональных элементов (исследовательский, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский). Последние положены автором в основу классификации педагогических способностей.

Функциональные элементы:

1) гностический включает в себя умения педагога, которые обеспечивают изучение возрастных и индивидуально-типологических особенностей личности, определение содержания и способов воздействия на других людей, исследование особенностей процесса и результатов, достоинств и недостатков собственной деятельности;

2) проектировочный – предполагает формирование системы стратегических целей и задач, планирование обобщенных идей, касающихся деятельности учащихся и проектирование собственной деятельности на длительный срок;

3) конструктивный – предполагает формулировку тактических задач по выбору и компоновке содержания информации, по проектированию деятельности учащихся для ее усвоения, проектирование собственной деятельности;

4) организаторский – это умения педагога в области решения оперативных задач по организации различных видов деятельности обучающихся, самоорганизации деятельности педагога;

5) коммуникативный – способствует эффективному, с точки зрения решения педагогических задач, общению педагога и обучающихся.

Данная классификация часто используется как основа для построения структуры педагогической деятельности и другими учеными-авторами. Педагогическая деятельность, по мнению О. В. Нестеровой, является сложной системой, включающей ряд деятельностей (еще одна специфическая структура). Основная – это деятельность преподавателя, непосредственно обучающего детей. Следующие деятельности рефлексивно настраиваются и обслуживают ее. Это деятельность методиста, состоящая в обобщении опыта (в сопоставлении процедур обучения и выделении наиболее эффективных приемов и способов) а также деятельность, направленная на построение учебных средств, учебных предметов, и деятельность программирования как составления учебных программ. Отдельно этим ученым выделяется деятельность управления, которая применительно к учебному процессу представляет собой целенаправленное, систематическое воздействие педагога на коллектив детей и отдельного учащегося для достижения заданных результатов обучения. Каждой из деятельностей присущи особые профессионально важные умения и навыки.

Педагогическая деятельность реализуется в определенных педагогических ситуациях совокупностью самых разнообразных действий, которые подчинены определенным целям и направлены на решение педагогических задач, создаваемых педагогом в педагогических ситуациях. Она определяет реализацию той или иной функции, представляя свою структурную организацию. Педагогическая деятельность полифункциональна и включает множество разных видов и направлений. Существуют развивающая, обучающая и воспитательная деятельности как основополагающие для педагогической профессии. Параллельно осуществляется управленческая и организационная работа, им сопутствует диагностическая, коррекционная и консультационная практика. Также педагог проводит анализ и обобщение опыта (рефлексивная деятельность) и занимается самообразованием.

В ряде психолого-педагогических работ (Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, А.И. Щербаков) выделяются **2 группы педагогических функций**: целеполагающие и организационно-структурные (рис. 8.2).

В *целеполагающую группу* входят следующие функции: ориентационная; развивающая; мобилизующая (стимулирующая психическое развитие учащихся); информационная. Эта группа функций соотносится с дидактическими, академическими, авторитарными, коммуникативными способностями человека.

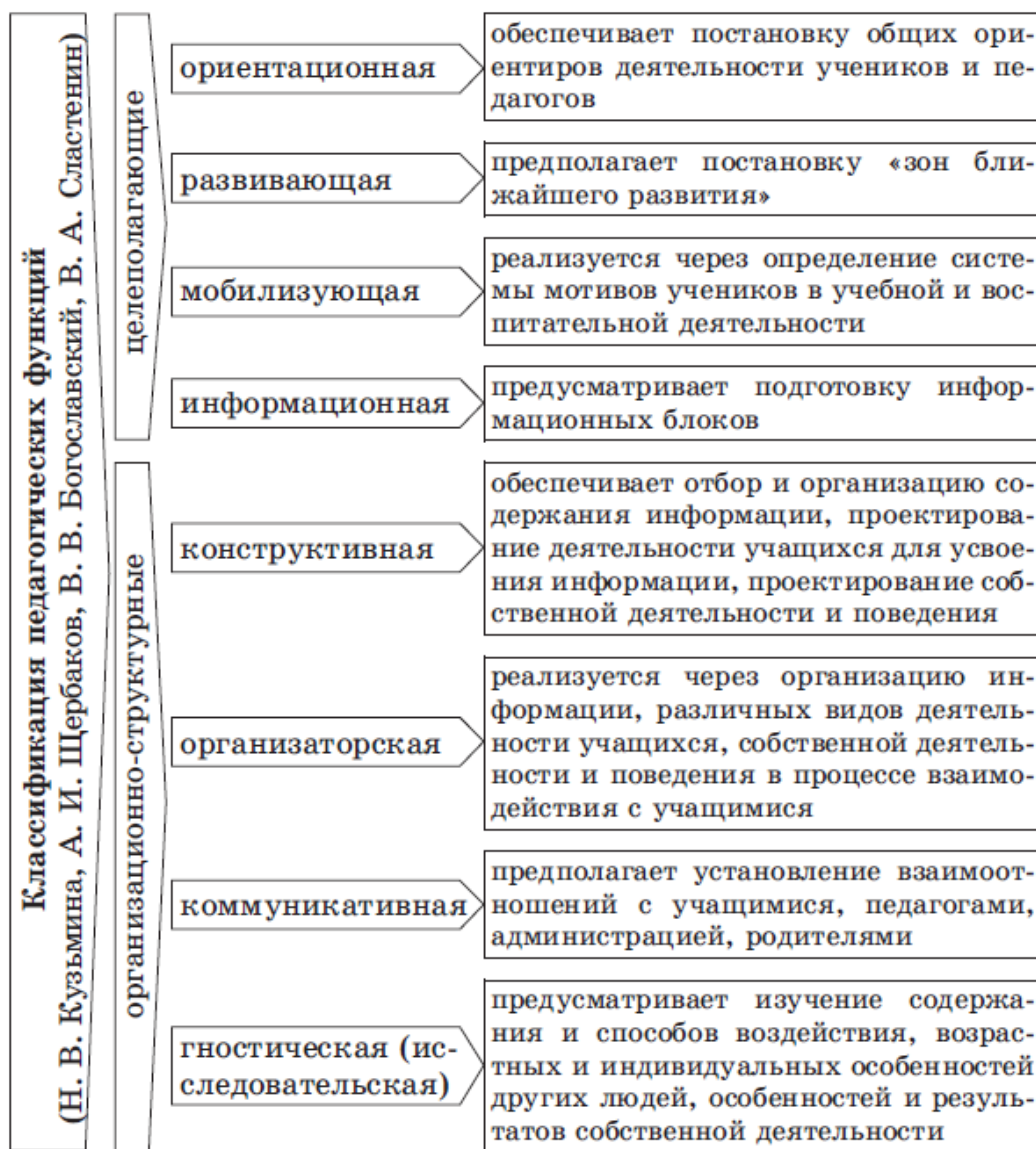


Рис. 8.2. Классификация педагогических функций (по Ксёнда О. Г.).

В организационно-структурную группу входят следующие функции: конструктивная; организаторская; коммуникативная; гностическая. Так, конструктивная функция обеспечивает:

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

Организаторская функция реализуется через организацию:

- а) информации в процессе сообщения ее учащимся;
- б) различных видов деятельности учащихся;
- в) собственной деятельности и поведения в процессе непосредственного взаимодействия с учащимися.

Коммуникативная функция предполагает:

- а) установление правильных взаимоотношений с учащимися;
 - б) нормальные, деловые отношения с другими учителями, с администрацией школы.
- Гностическая (исследовательская) функция предусматривает изучение:
- а) содержания и способов воздействия на других людей;
 - б) возрастных и индивидуально-психологических особенностей других людей;
 - в) особенностей процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков.

Функции профессионально-педагогической деятельности по Зееру Э.Ф. представлены на схеме рис. 8.3. Этот ученый-психолог исследовал деятельность педагога системы профессионального образования, что и отражено в его классификации. Однако наиболее массовой является классификация Н. В. Кузьминой, т.к. относится ко всей системе образования.



Рис. 8.3. Функции профессионально-педагогической деятельности по Зееру Э.Ф.

Выделяемые этим ученым – Зеером Э.Ф. – также 2 группы функций несколько иные, но схожесть также имеется. Эти группы имеют названия:

- I группа – целевые функции – выделена на основе анализа содержания деятельности;
- II группа – операционные функции – выделена на основании последовательности этапов профессионально-педагогической деятельности.

В первую группу входят:

- обучающая функция, которая состоит в формировании у обучающихся системы профессиональных знаний, умений и навыков;

- воспитывающая функция, которая заключается в социально-профессиональном воспитании учащихся. В процессе ее реализации происходит формирование профессиональной направленности личности учащихся: потребности в профессиональном труде, устойчивых положительных мотивов труда, склонности и интереса к профессиональной деятельности; социально-политическое, нравственное, трудовое, эстетическое и физическое совершенствование учащихся;

- развивающая функция состоит в психическом развитии личности учащихся: их сенсорной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер.

Значение развивающей функции обуславливается двумя факторами:

- коррекцией психического развития части учащихся (с отклонениями в эмоционально-волевой сфере);

- формированием профессионально важных свойств и ключевых квалификаций.

Обучающая, воспитывающая и развивающая функции являются ведущими, направлены на достижение главной профессиональной цели – обучение профессии и становление личности специалиста. Они имеют общую структуру.

Во вторую группу входят 4 функции.

Методическая функция направлена на подготовку, обеспечение и анализ учебно-воспитательного процесса. Эта функция предполагает также осмысление эффективности форм, методов и средств педагогического воздействия, учебно-воспитательного процесса.

Организаторская функция реализуется в ходе профессионально-образовательного процесса и воспитательной работы: при проведении уроков, организации познавательной деятельности учащихся, режима их труда и отдыха, общественно полезного труда, руководстве научно-техническим творчеством учащихся.

Диагностическая функция реализуется через использование оперативных методов диагностики познавательных способностей учащихся, деформаций психического развития, развития профессионально важных качеств и т.п.

Производственно-техническая функция (характерна только для педагогов профессиональной школы) заключается в наладке учебно-демонстрационного оборудования, выполнения расчетно-графических работ, рационализаторстве, демонстрации рабочих приемов и операций в процессе производственного обучения.

Операциональные функции выступают как общественно выработанные способы достижения целевых функций.

В реальной педагогической деятельности все функции переплетены, взаимосвязаны, что приводит к обогащению каждой функции и деятельности в целом.

Педагогическая деятельность – сложный вид творческой деятельности. Ей присущ ряд противоречий, которые не являются постоянными явлениями, а зависят от общественных условий развития. *Основные противоречия педагогической деятельности* по Айсмонтасу Б. Б. приведены на рис. 8.4.

Одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является *мотивация*, с которой связаны результативность, продуктивность работы, мастерство и уровень профессионализма педагога.



Рис. 8.4. Основные противоречия педагогической деятельности.

В педагогической деятельности выделяются те же мотивационные ориентации, что и в учебной – *внешние и внутренние мотивы*. О внутреннем типе мотивации можно говорить, если деятельность значима для личности сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, то это – *внешняя мотивация*, которая, в свою очередь, может быть:

- положительной (связана с удовлетворением потребностей социального престижа, уважения коллег, материальных благ);
- отрицательной (связана с потребностью самозащиты, характеризуется стремлением избежать осуждения со стороны администрации).

Оптимальное является превалирование *внутренней положительной мотивации* над другими. Удовлетворенность педагога избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у него мотивационный комплекс: высокий вес внутренней мотивации и внешней положительной мотивации и низкий – внешней отрицательной мотивации.

А. К. Байметовым разнообразны *мотивы педагогической деятельности* объединены в **3 категории**: мотивы долженствования, мотивы заинтересованности преподаваемым предметом и мотивы увлеченности общением с обучающимися. Проведя исследование вопроса мотивации педагогической деятельности, ученый выявил, что имеется категория педагогов, не имеющих преобладающего мотива. Именно они оказались наиболее авторитетны и квалифицированы.

Л. Н. Захарова объединила *мотивы педагогической деятельности* в другие группы, проведя классификацию по такому признаку, как использование инноваций:

- превалирование значения внешних стимулов, связанных в материальным вознаграждением;
- мотивы престижа (внешнего самоутверждения);
- профессиональные мотивы;
- мотивы личной реализации (самого педагога).

Л. Н. Захарова выделила значение внешних стимулов, связанных с материальным вознаграждением. Такие педагоги ориентированы на внешние показатели своего труда, применяя инновации в основном для служебной необходимости и ослабления контроля и требований со стороны администрации. У других педагогов наблюдается тенденция превратить использование новых, эффективных методов в самостоятельную задачу, подчиненную не целям обучения, а цели личного успеха. Это мотивы престижа (внешнего самоутверждения). А профессиональный мотив в общем виде проявляется в желании учить и воспитывать. Инновационная деятельность педагога здесь направлена на обучающихся с целью изучить индивидуальные особенности учащихся, добиться у них лучшего усвоения знаний и умений, стимулировать их к большей активности и развить их творческие способности. Мотивы личностной самореализации связаны с потенциально существующей у людей потребностью в самоактуализации. Деятельность таких педагогов отличает высокий уровень восприимчивости новаций, потребность в создании различных форм педагогической действительности. Они получают удовлетворение в самой инновационной деятельности, которая имеет глубокий личностный смысл. Ученая также отметила, что на успешность деятельности педагога влияет множество социальных факторов, особенности межличностных отношений в педагогическом коллективе.

Вместе с тем в педагогической деятельности как специфической форме взаимодействия взрослого и ребенка проявляется такая ориентация, как доминирование или мотив власти.

Основные признаки:

- желание контролировать свое социальное окружение;
- желание воздействовать на поведение других людей и направлять его посредством совета, убеждения или приказа;
- желание побуждать других поступать в соответствии со своими потребностями и чувствами.

Н. А. Аминов приводит следующие виды мотивов власти, соотносимые с педагогическими действиями (табл. 8.1).

Таблица 8.1 – Мотивы власти в педагогической деятельности (по Н. А. Аминову).

Виды мотива власти	Педагогические действия педагога
1. Власть вознаграждения	Определяется ожиданием, в какой мере педагог может удовлетворить один из мотивов обучающегося и насколько педагог поставит это удовлетворение в зависимость от желательного для него поведения обучающегося
2. Власть наказания	Определяется ожиданием обучающимся, во-первых, той меры, в какой педагог способен наказать его за нежелательные действия, во-вторых, насколько педагог сделает неудовлетворение мотива зависящим от нежелательного поведения обучающегося
3. Нормативная власть	Интерьеризированные обучающимся нормы, согласно которым педагог имеет право контролировать соблюдение определенных правил поведения и в случае необходимости настаивать на них

Виды мотива власти	Педагогические действия педагога
4. Власть эталона	Основана на идентификации обучающегося и его желании быть похожим на педагога
5. Власть знатока	Зависит от величины приписываемых педагогу со стороны обучающегося особых знаний по изучаемому предмету
6. Информационная власть	Имеет место в тех случаях, когда педагог владеет информацией, способной заставить обучающегося увидеть последствия своего поведения в учреждении образования или дома в новом свете

Н. А. Аминов отмечал, что в мотивационной основе выбора педагогической деятельности мотив власти всегда ориентирован на благо других людей, помощь которым оказывается через знания. Этот альтруистический мотив просоциального поведения в идее ученого созвучен гуманистической трактовке мотивации обучения.

А. Б. Орлов характеризует мотивационно-потребностную сферу деятельности педагога через феномен *центрации*, которая понимается как направленность и вовлеченность педагога в интересы всех участников образовательного пространства, избирательное служение их потребностям. Смысловую иерархию этих интересов, регулиующую действия и поступки педагога, называют его личностной центрацией. Центрация педагога – это не просто его направленность, но и заинтересованность, озабоченность интересами тех или иных участников педагогической системы, своеобразная психологическая обращенность, «повернутость» педагога к ним и, следовательно, столь же избирательное служение их интересам.

Согласно А.Б. Орлову, личностная центрация является интегральной и системообразующей характеристикой деятельности педагога и определяет ее многообразие. Каждая центрация может доминировать в конкретных педагогических ситуациях и определять в целом характер педагогической деятельности. **А. Б. Орловым выделено 7 центраций:**

- эгоистическая (центрация на интересах своего «я»),
- бюрократическая (центрация на интересах администрации, руководителей),
- конфликтная (центрация на интересах коллег),
- авторитетная (центрация на интересах и запросах родителей обучающихся),
- познавательная (центрация на требованиях средств обучения и воспитания),
- альтруистическая (центрация на интересах и потребностях учащихся),
- гуманистическая (центрация на интересах (проявлениях) своей сущности и сущности других людей – администрации, коллег, родителей, учащихся).

Первые 6 типов центраций отражают реальность традиционного обучения, наиболее оптимальной является гуманистическая центрация. Педагоги, у которых доминируют личностные ценности – мотивационные цели гуманизма и общности (доброта и универсализм), являются более успешными в педагогической деятельности в сравнении с коллегами, у которых доминируют индивидуалистические ценности (достижения и власть).

Полимотивированность педагогической деятельности проявляется в том, что педагог может хорошо работать ради достижения высоких результатов, но в то же время удовлетворять другие свои потребности (признание коллег, моральное и материальное поощрение и др.). К социально ценным мотивам педагогической деятельности относятся чувство профессионального и гражданского долга, ответственность за воспитание детей, честное и добросовестное выполнение профессиональных функций (профессиональная честь), увлеченность предметом и удовлетворение от общения с обучающимися; осознание высокой миссии учителя, любовь к детям.

Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности. Это, прежде всего: целенаправленность; мотивированность; предметность. *Общая характеристика педагогической деятельности* представлена на схеме рис. 8.5.

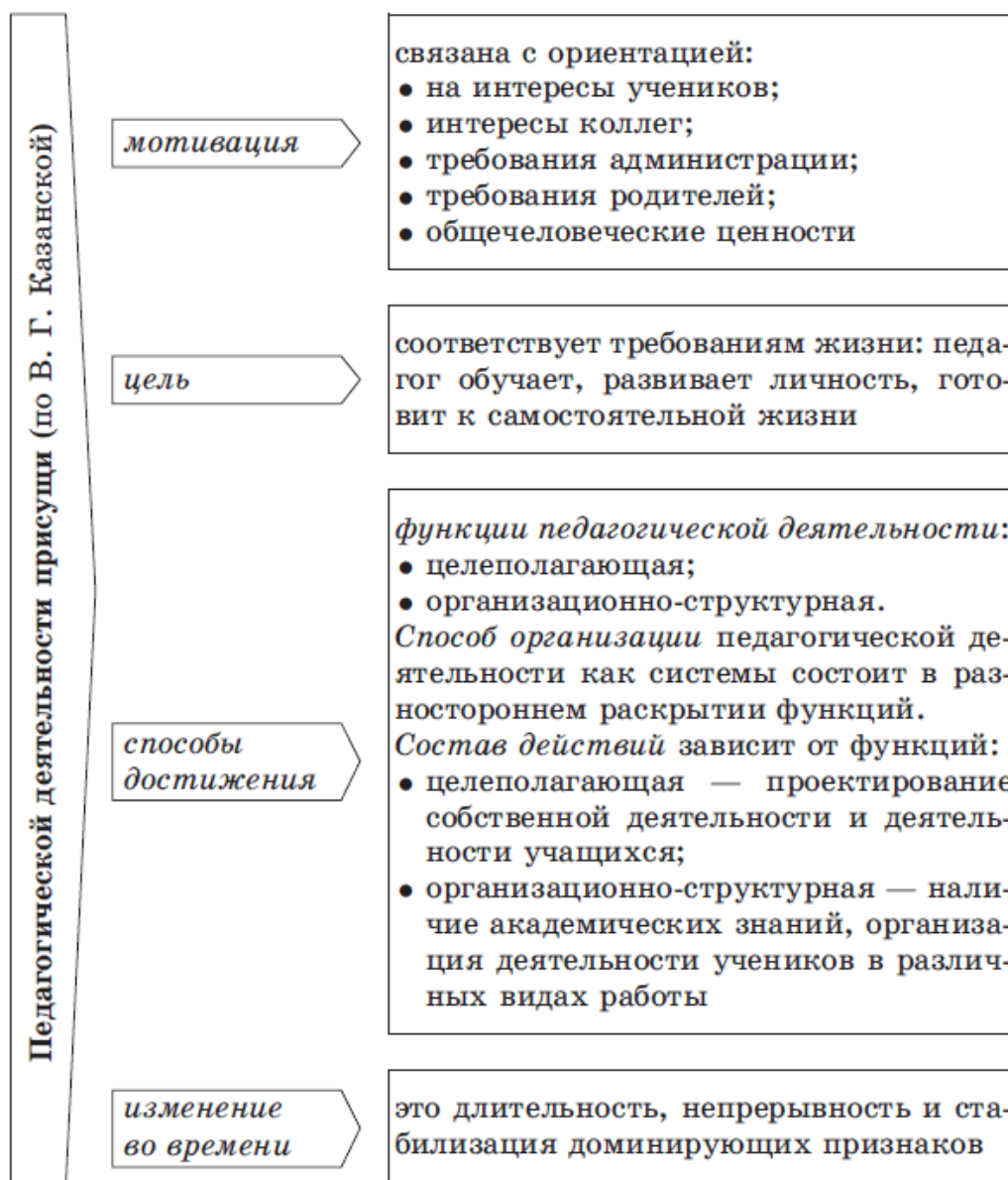


Рис. 8.5. Общая характеристика педагогической деятельности (по Ксёнда О. Г.).

Специфической характеристикой педагогической деятельности является ее продуктивность. Н. В. Кузьмина выделяет **5 уровней продуктивности педагогической деятельности**:

I уровень - (минимальный) репродуктивный; педагог может и умеет рассказать другим то, что знает сам; непродуктивный.

II уровень - (низкий) адаптивный; педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории; малопродуктивный.

III уровень - (средний) локально-моделирующий; педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, умениям, навыкам по отдельным разделам курса (т.е. умеет

формулировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате и отбирать систему и последовательность включения учащихся в учебно-воспитательную деятельность; среднепродуктивный.

IV уровень - (высокий) системно-моделирующий знания учащихся; педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, умений и навыков учащихся по своему предмету в целом; продуктивный.

V уровень - (высший) системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся; педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии; высокопродуктивный.

Педагогические умения – совокупность самых различных действий педагога, которые определяются структурой педагогической деятельности, отражают его индивидуально-психологические особенности и свидетельствуют о его профессиональной компетентности.

А. К. Маркова описывает группы основных педагогических умений:

1) умение видеть педагогическую проблему и выбирать оптимальные способы решения педагогических задач;

2) состоит из 3-х подгрупп, отвечающих на вопросы:

а) по поводу отбора содержания учебного материала (чему учить?);

б) относительно учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся (кого учить?);

в) использования методов и форм обучения и воспитания (как учить?);

3) умение использовать психолого-педагогические знания в практике работы;

4) создание условий для реализации обучающимися внутренних резервов учения;

5) владение средствами вербального (речевого) и невербального общения;

6) умение реализовывать и развивать педагогические способности;

7) быть открытым к профессиональному росту, поиску;

8) умение видеть динамику умственного развития обучающихся в начале и в конце учебного года, курса;

9) умение распознавать состояние воспитанности обучающихся, создавать условия для стимуляции слаборазвитых черт личности.

О. Г. Ксёнда представила данные педагогические умения в виде схемы (рис. 8.6). Их же она несколько в иной интерпретации представила в виде таблицы (табл.8.2).

Таблица 8.2 – Педагогические умения в классификации А. К. Марковой (в интерпретации О. Г. Ксёнда)

Группа умений	Виды умений
Психолого-педагогические (соотносятся с педагогической деятельностью)	- Связанные с педагогической ситуацией умения: видеть проблему; ставить педагогические задачи; перестраивать цели - Связанные с организацией обучения: работа с содержанием учебного материала (чему учить?); изучение учащихся и их деятельности (кого учить?); отбор приемов и форм обучения (как учить?) - Умения использовать психолого-педагогические знания и достижения педагогической практики
Коммуникативные (реализуются атмосферу психологической безопасности)	- Умения коммуникации – создание условий педагогической безопасности - Умения, способствующие достижению высоких уровней общения: умение принять позицию другого; владеть средствами воздействия

Группа умений	Виды умений
Умения, обуславливающие развитие личности педагога	- Умения удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии - Умения осознавать перспективу профессионального роста
Умения прогнозирования	- Умения определять характеристики знаний учащихся, состояние их деятельности Умений оценивать состояние воспитанности обучающихся, видеть личность в целом

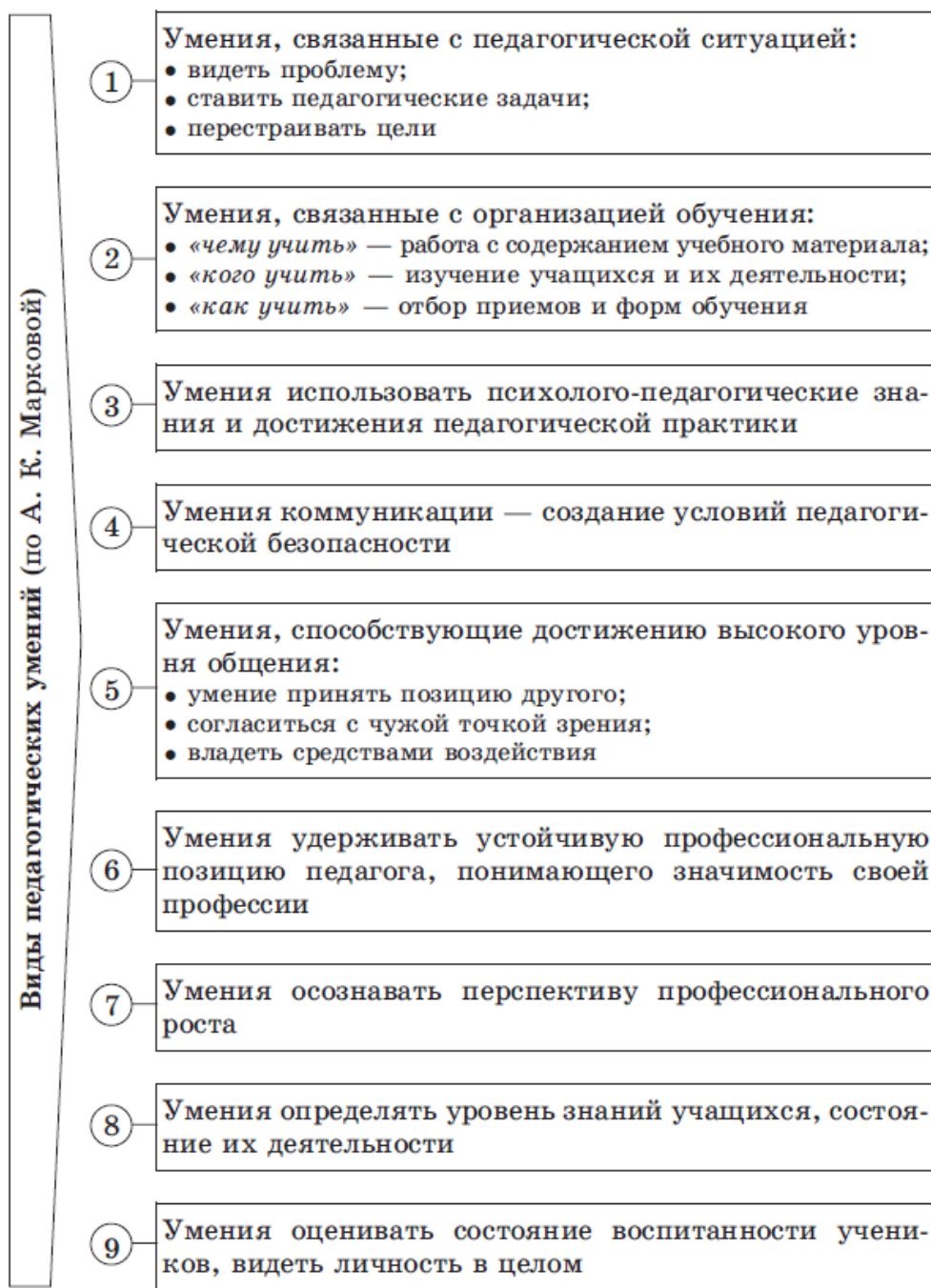


Рис. 8.6. Виды педагогических умений в классификации А. К. Марковой (по О. Г. Ксёнда).

На основе анализа осуществляемых функций выделяются следующие педагогические умения:

- рефлексивно-перцептивные,
- проектировочные,
- конструктивные,
- организаторские,
- коммуникативные,
- гностические.

Рефлексивно-перцептивные умения педагога основываются на знании возрастной психологии детей, подростков, юношей, взрослых работников, закономерностей и механизмов межличностного взаимодействия. Они состоят из определенных навыков разностороннего восприятия и адекватного познания личности учащегося, собственных индивидуально-психологических особенностей, оценивания своего психического состояния. Важнейшими механизмами здесь являются идентификация, эмпатия и децентрация. Рефлексивные навыки обеспечивают осознание педагогом того, как он в действительности воспринимается и оценивается другими педагогами, обучающимися и их группами. Интеллектуальные навыки являются основой автоматизации способов решения различных перцептивных педагогических задач.

Проектировочные умения предполагают возможность осуществлять перспективное планирование стратегических, тактических и оперативных задач и способов решения, соответственно проектировать собственную педагогическую деятельность (намечать результаты, ставить цель, проектировать содержание учебного предмета, продумывать способы стимулирования учебной деятельности). Проектировочные умения касаются некоего предвидения и проектирования будущей деятельности.

Конструктивные умения – это умения компоновки (способность отбирать и структурировать информационные и наглядные материалы, основные и дополнительные блоки данных, формы организации, методы и средства обучения). При этом продумывается содержание учебной и воспитательной работы, проигрываются разные варианты построения занятий в заданных условиях, конструируются новые педагогические технологии обучения применительно к собственным индивидуально-психологическим особенностям и характеристикам учебного (ученического) контингента.

Организаторские умения – возможность формировать различные виды групповой и индивидуальной работы обучающихся, управляя их психическим состоянием на учебных занятиях, организовывая усвоение материала согласно программным требованиям и потенциальным возможностям обучающихся. Для этого нужно уметь диагностировать познавательные возможности и результаты познавательной деятельности учащихся и оценивать результаты учебной работы, соответствующие достигнутому уровню нормативному, а затем осуществлять коррекцию учебной деятельности.

Коммуникативные умения складываются из умений строить взаимодействие с учащимися в зависимости от целей, содержания, форм организации, методов обучения, при этом осуществляя индивидуальное воздействие на каждого обучающегося в ходе фронтальной или групповой работы. Основываются на способности устанавливать доброжелательные доверительные взаимоотношения с обучающимися.

Гностические умения сопутствуют всем предыдущим, являясь их стречне, так как представляют собой умение анализировать себя и свою работу, учащихся и их деятельность,

образовательный процесс в целом и его отдельные элементы, характер общения и отношений между учащимися, их группами, между ними и собой. Гностические умения проявляются в осуществлении поисковой, эвристической деятельности, в обобщении внедрении опыта.

Исследованию деятельности педагогов профессиональной школы посвящены работы ряда ученых: Э. Ф. Зеера, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, В. А. Сластенина, С. Д. Смирнова, М. И. Станкина, Р. Х. Шакурова, В. А. Якунина и др. Анализ их работ позволил выделить **3 уровня обобщения профессионально-педагогической деятельности**. Наиболее высокий уровень обобщения, объединяющий цель и предмет деятельности – вид деятельности.

Виды деятельности характеризуются составом профессионально-педагогических задач, которые для специалиста данного профиля являются типовыми. Отсюда следующий уровень обобщения профессионально-педагогической деятельности – типовые профессионально-педагогические задачи.

Специфической особенностью профессионально-педагогических задач является вариативность их решения. Ситуации, в которых они решаются, характеризуются высокой степенью неопределенности, способы решения зависят от многих факторов. Поэт ому большинство задач имеет творческий характер.

Решение профессионально-педагогических задач осуществляется с помощью совокупности действий и операций, которые реализуются благодаря компетенциям. Состав профессионально-педагогических компетенций образует третий уровень обобщения деятельности.

Наиболее общие способы решения типовых задач определили **состав профессионально-педагогических компетенций**:

- гностические компетенции – познавательные умения в области приобретения общепрофессиональных, производственных и психолого-педагогических знаний, предусматривающие получение новой информации, выделение в ней главного, существенного, обобщение и систематизацию собственного педагогического опыта, опыта новаторов и рационализаторов производства, а также индивидуального опыта учащихся;

- дидактические компетенции – общепедагогические умения по определению конкретных целей обучения, выбору адекватных форм, методов и средств обучения. Конструированию педагогических ситуаций, объяснению учебно-производственного материала, демонстрации технических объектов и приемов работы;

- идеологические компетенции – социально значимые умения по проведению политико-воспитательной работы среди учащихся, пропаганде педагогических знаний;

- коммуникативно-режиссерские компетенции – общепедагогические умения, включающие перцептивные экспрессивные, суггестивные, ораторские умения и умения по педагогической режиссуре;

- конструктивно-технические компетенции – интегративные умения по разработке технологических процессов и конструированию технических устройств. Включают умения по разработке учебной и технологической документации, выполнению конструкторских работ, составлению технологических карт, направляющих текстов;

- общепрофессиональные компетенции – умения по чтению и составлению чертежей, схем, измерению, технической диагностике, выполнению расчетно-графических работ, определению экономических показателей производства;

- организационно-методические компетенции – интегративные педагогические умения по реализации учебно-воспитательного процесса: формированию мотивации учения, организации учебно-профессиональной деятельности учащихся, установлению педагогически оправданных взаимоотношений, формированию коллектива, организации самоуправления;

- организационно-педагогические компетенции – общепедагогические умения по планированию воспитательного процесса, выбору оптимальных средств педагогического воздействия и взаимодействия, организации самовоспитания и самоуправления, формированию профессиональной направленности личности;

- прогностические компетенции – общепедагогические умения по прогнозированию успешности учебно-воспитательного процесса, включающие диагностику личности и коллектива учащихся, анализ педагогических ситуаций, построение альтернативных моделей педагогической деятельности, проектирование развития личности и коллектива, контроль за процессом и результатом обучения и воспитания;

-производственно-операционные компетенции – общетрудовые умения по смежным рабочим профессиям на уровне достаточно высоких квалификационных разрядов. Состав этих умений по каждой рабочей профессии и специальности определен в квалификационных характеристиках;

- рефлексивные компетенции – способность к самопознанию, самооценке профессиональной деятельности и профессионального поведения, самоактуализации;

- технологические компетенции – поливалентные умения по анализу производственной ситуации, планированию и организации технологического процесса, эксплуатации технических устройств;

-специальные компетенции – узкопрофессиональные умения по специальности в рамках какой-либо одной отрасли производства (машиностроение, информатика, электроэнергетика, радиоэлектроника, строительство и др.).

Содержание профессионально-педагогической деятельности описал Зеер Э. Ф. (таблица 8.3) с опорой на систему профессионального образования, используя термин «компетенции». А состав этих компетенций описан нами выше.

Таблица 8.3 – Содержание профессионально-педагогической деятельности по Зееру Э. Ф.

Вид деятельности	Типовые задачи	Компетенции
Диагностика профессиональной направленности, обучаемости и подготовленности	Подбор методов диагностики. Разработка тестов проверки знаний и умений. Интерпретация результатов диагностики	Проектировочные, дидактические, прогностические
Деятельность, предваряющая профессионально-образовательный процесс	Проектирование учебно-воспитательного процесса, его дидактическое оснащение. Разработка технологии оценки и контроля способов осуществления действий. Материально-техническое обеспечение учебно-производственного процесса	Гностические, прогностические, конструктивно-технические, дидактические, производственно-операционные
Личностно ориентированное профессиональное обучение	Формирование учебно-профессиональных мотивов. Организация и осуществление познавательной и учебно-профессиональной деятельности учащихся: объяснение, демонстрация, проведение	Коммуникативно-режиссерские, организационно-методические, прогностические, конструктивно-технические, технологические, общепрофессиональные,

Вид деятельности	Типовые задачи	Компетенции
	инструктажей, создание проблемных ситуаций, оценка и контроль качества обучения	производственно-операционные, специальные
Социально-профессиональное воспитание	Диагностика воспитанности и воспитуемости. Реабилитация личности. Коррекция отклоняющегося поведения	Психологические, педагогические, прогностические, коммуникативные
Внеучебная воспитательная работа	Диагностика личности и коллектива учащихся. Формирование ученического коллектива. Организация управления коллективом и его самоуправления. Социально-политическая реабилитация и коррекция отклонений в поведении учащихся	Организационно-педагогические, прогностические, организационно-методические, коммуникативно-режиссерские
Производственно-технологическая деятельность	Организация производительного труда. Выполнение квалифицированного рабочего труда на уровне достаточно высоких разрядов	Организационно-методические, конструктивно-технические, общепрофессиональные, специальные, производственно-операционные
Повышение уровня профессионально-педагогического образования и квалификация	Разработка инновационных проектов и предложений. Развитие позитивной Я-концепции и педагогической рефлексии	Гностические, психолого-педагогические, рефлексивные, прогностические, конструктивные
Инновационная деятельность	Изучение передового педагогического опыта. Проектирование нововведений в области личностно ориентированного образования	Прогностические, психолого-педагогические, проективные, рефлексивные

Устойчивая система способов, приемов и характера осуществления деятельности в разных условиях ее существования, согласно Е. А. Климову, называется стилем деятельности. Формируется стиль деятельности на основе приспособления индивидуально-типологических особенностей личности к условиям деятельности. Он присущ не только педагогической деятельности, а деятельности по любой профессии.

Педагогическая деятельность, как и любая другая деятельность, характеризуется определенным стилем. Она многопланова, поэтому существует множество стилей, характеризующих ее, выделенных на основе различных критериев и классификаций. К ним относят стиль общения с учащимися, стиль управления, когнитивные стили педагога, стиль подачи учебного материала и проведения занятий, стили деятельности. На формирование этих стилей влияют индивидуально-типологические, личностные, поведенческие качества педагога; особенности педагогической деятельности; характеристики обучающихся.

Стиль педагогической деятельности – устойчивая система способов и приемов руководства, осуществляемая педагогом в учебно-воспитательном процессе.

Рассмотрим разные классификации стилей. И вспомним часть из них из дисциплины «Педагогика».

Наиболее важный путь воздействия педагога на личность учащихся – это его общение с обучающимися (в том числе и с детьми). Отсюда и выделение стилей общения педагога с учащимися. Иногда они именуются стилями руководства, так как рассматриваются в русле идеи К. Левина о соотношении требовательности и контроля в руководстве другими

людьми. Выделяют автократический, авторитарный, демократический, либерально-попустительский (игнорирующий) и непоследовательный стили (таблица 8.4).

Таблица 8.4 – Стили общения педагога с обучающимися.

Название стиля	Характеристика стиля
Автократический (самовластный)	Отличает педагогов, не терпящих никакой самостоятельности обучающихся, не считающихся с чужим мнением. Автократичные учителя жестки, требовательны, эмоционально холодны, не заинтересованы в установлении оптимальных взаимоотношений с учащимися, так как считают послушание и дисциплину главными и обязательными параметрами жизни учащихся. Этот стиль еще называют самовластным
Авторитарный	Характеризуется направленностью деятельности педагога на результат и процесс обучения, которые им полностью контролируются. Требования предъявляются в четких формулировках. Распоряжения педагога являются обязательными для выполнения учащимися, креативность не приветствуется. В общении с учащимися педагог эмоционально отстранен, предпочитает для обсуждения деловые темы. Однако исследования показывают, что такие педагоги внимательны к учебной деятельности учащихся, их способностям, поэтому достаточно объективно оценивают обученность и воспитанность учащихся
Демократический	Отличает педагогов, применяющих позитивную мотивацию учебной деятельности, ориентирующихся в своей деятельности на других людей. Решения, касающиеся организации учебного процесса, обсуждаются с учащимися. Педагог дает возможность выбора, приветствует креативность учащихся. В общении с ними эмпатичен, отличается выраженной рефлексией, ориентирован на установление с ними позитивных взаимоотношений
Либерально-попустительский	Присущи низкий уровень рефлексии и направленность деятельности педагога на себя. В образовательном процессе педагоги не предъявляют четких требований, поощряют самостоятельность. Уровень контроля за деятельностью учащихся низкий. Во взаимодействии с учащимися проявляют либерализм (отсюда и название), поощряют инициативы. Однако при этом снимают с себя ответственность за результаты. Такие педагоги не способны адекватно оценивать собственную деятельность и деятельность учащихся. В крайней выраженности этих проявлений стиль становится игнорирующим, так как педагог практически устраняется от руководства деятельностью учащихся, выполняя свои обязанности формально
Непоследовательный	Характерен для педагогов, использующих в профессиональной деятельности все предыдущие стили в зависимости от различных ситуативных факторов. Он наименее благоприятен для учащихся, так как они вынуждены приспосабливаться к меняющимся условиям деятельности: степени контроля и самостоятельности, требованиям педагога, характеру общения

Содержательные характеристики педагогической деятельности выражают:

- преимущественную ориентацию педагога: на процесс обучения; на процесс и результаты обучения; на результаты обучения;
- адекватность – неадекватность планирования учебно-воспитательного процесса;
- оперативность – консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности;
- рефлексивность – интуитивность.

Динамические характеристики педагогической деятельности следующие:

- гибкость – традиционность;
- импульсивность – осторожность;
- устойчивость – неустойчивость по отношению к меняющейся ситуации;

- стабильное положительное эмоциональное отношение к учащимся – неустойчивое эмоциональное отношение;
- наличие – отсутствие личностной тревожности;
- в неблагоприятной ситуации направленность рефлексии на себя – направленность на обстоятельства – направленность на других.

Результативные характеристики включают:

- однородность – неоднородность уровня знаний учащихся;
- стабильность – неустойчивость у учащихся навыков учения;
- высокий-средний-низкий уровень интереса к изучаемому предмету.

На основе соотношения этих параметров стили педагогической деятельности были разделены на 4 вида (рис. 8.7):

- рассуждающе-методический,
- рассуждающе-импровизационный,
- эмоционально-методический,
- эмоционально-импровизационный.

Е. П. Ильин рассматривал стили деятельности в зависимости от характеристик нервной системы человека. Таким образом, категория стиля связывается с категорией индивидуальности педагога. Ученый обобщил исследования, анализирующие параметры силы или слабости нервной системы, инертность или подвижность нервных процессов, так как они определяют динамику деятельности человека, и выделил в педагогическом труде такие параметры, как подготовка к уроку, побуждение к учению и подача учебного материала. На основе анализа этих характеристик Н. И. Петрова и З. Н. Вяткина выделили **стили преподавания** (табл. 8.5).

Таблица 8.5. – Стили преподавания

Название стиля	Характеристика стиля
Организационно-коммуникационный	Присущ педагогам с сильной нервной системой и подвижностью нервных процессов. Такие педагоги занятия проводят очень живо, постоянно импровизируя. Для них не характерна тщательная подготовка к урокам, они быстро ориентируются в новой ситуации, не боятся неожиданностей, поэтому могут заменять одни задания другими, выбирать различные способы решения задач. Учебный материал излагают эмоционально, интересно, в быстром темпе. Недостатками являются импульсивность, торопливость, нетерпеливость, что приводит к некоторой сумбурности занятий. Педагоги отличаются непринужденностью в общении, неравномерностью тона обращений к учащимся
Конструктивно-организаторский	Свойственен педагогам с сильной и инертной нервной системой. Педагогов характеризует тщательное планирование деятельности, заблаговременная подготовка занятий, продумывание всех этапов работы. В ходе деятельности они придерживаются планов, заранее организуют и дистиллируют учащихся, контролируют их действия. Это обусловлено тем, что в силу индивидуально-физиологических особенностей такие педагоги плохо справляются с неожиданными и сложными ситуациями, психическим напряжением. Темп ведения занятий равномерен, репертуар методических приемов и дисциплинарных воздействий однообразен, так как педагоги тяготеют к привычным условиям ведения уроков. Тон их общения с учащимися ровный и спокойный
Конструктивно-коммуникативный	Характерен для педагогов со слабой нервной системой, что обуславливает их тщательную подготовку к деятельности, повышенное внимание к организации и дисциплине учащихся. Для достижения последней педагоги используют продуманный подход в общении и взаимоотношениях с учащимися, системы индивидуальных заданий и поручений. В качестве побуждения к учению педагоги используют подробное логическое

Название стиля	Характеристика стиля
	объяснение, постановку познавательных задач и проблемных ситуаций. Общение с обучающимися строится индивидуально, в ровном тоне

Стили педагогической деятельности разделяются на следующие виды	эмоционально-импровизационный	Ориентируясь преимущественно на процесс обучения, учитель недостаточно адекватен по отношению к конечным результатам; для урока он отбирает наиболее интересный материал, менее интересный (хотя и важный) часто оставляет для самостоятельной работы учащихся, ориентируясь в основном на сильных учеников. Его деятельность оперативна: на уроке часто меняются виды работы, практикуются коллективные обсуждения. Однако богатый арсенал используемых методов обучения сочетается с низкой методичностью; недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Деятельность учителя характеризуется интуитивностью, повышенной чувствительностью к ситуации на уроке, личностной тревожностью, гибкостью и импульсивностью. По отношению к учащимся такой педагог чуток и проницателен
	эмоционально-методический	Ориентируясь как на результат, так и на процесс, учитель поэтапно отработывает весь учебный материал, не упуская закрепление, повторение и контроль знаний учащихся. Его деятельность оперативна, но интуитивность преобладает над рефлексивностью. Педагог стремится активизировать учащихся не внешней развлекательностью, а особенностями предмета. Учитель чувствителен к изменению ситуации на уроке, лично-стно тревожен, но чуток к учащимся и проницателен
	рассуждающе-импровизационный	Учитель ориентируется на процесс и результаты обучения, адекватно планирует, оперативен, сочетает интуитивность и рефлексивность. Отличается меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения, не всегда придерживается высокого темпа проведения урока и использует коллективные обсуждения. Учитель мало говорит, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем: дает возможность отвечающим детально оформить ответ. Эти учителя менее чувствительны к изменениям ситуации на уроке, у них отсутствует самолюбование, присутствует осторожность, традиционность
	рассуждающе-методический	Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность сочетается с малым, стандартным набором методов обучения. Предпочитает репродуктивную деятельность учащихся, редкие коллективные обсуждения. Учитель, придерживающийся данного стиля, отличается рефлексивностью, малой чувствительностью к изменениям ситуаций на уроке, осторожностью в своих действиях

Рис. 8.7. Стили педагогической деятельности по Ксёнда О.Г.

Современные исследователи несколько иначе трактуют и структурируют стиль педагогической деятельности.

Так, И. В. Долгополова представляет его как конструкт из четырех компонентов. Первые два характеризуют умение педагогов организовать интеллектуальную деятельность учащихся. Это коммуникативные действия и действия, активизирующие интеллект учащихся. Вторые два компонента связаны с совершенствованием педагогического процесса и формированием учебной деятельности. Это организационные и самоорганизационные действия. Именно соотношение данных действий характеризует индивидуальный стиль деятельности и, по данным автора, отличается даже у педагогов разных ступеней образования.

Н. В. Черепанова в контексте личностно-деятельностного подхода включает в структуру стиля педагогической деятельности когнитивный, деятельностный и личностный компоненты. Первый указывает на различия в интеллектуальной деятельности, соответствие когнитивной сферы требованиям деятельности. Второй содержит элементы стилей общения, управления и поведения. Третий подразумевает взаимодействие личных ценностей с ценностями профессии, отражая мотивацию к педагогической деятельности.

Р. В. Кишиков рассматривает стиль как многомерную структуру, в которой переплетаются и взаимопроникают содержательный и операциональный компоненты. Содержательная подструктура включает темперамент, экспрессивно-инструментальную и ценностно-смысловую сферы. Операциональная подструктура есть устойчивый набор предметных действий, конкретных типичных приемов и средств педагогического взаимодействия. Такое видение автор обуславливает тем, что эффективность преподавания связана с уровнем самореализации педагога в двух аспектах деятельности. Социально-психологический аспект представляет собой взаимодействие с субъектами образовательного процесса, а профессиональный отражает индивидуальные особенности учебно-методической, воспитательной и исследовательской деятельности. На основе данных позиций автор выделяет рутинный, адаптивный, императивный и инновационный стили деятельности, связывая их воедино с типом педагогической ориентации, которая может быть направлена либо на формализацию отношений, либо на их гуманизацию.

В реальном образовательном процессе педагоги используют различные стили, меняя их в зависимости от обстоятельств. Однако в целом какой-либо один стиль превалирует в общении, преподавании и деятельности преподавателя. Так как стиль есть проявление целостности и индивидуальности педагога, он связан с определенной направленностью и системой ценностей. Индивидуальный стиль деятельности выполняет еще и компенсаторную функцию, помогая индивидуальности педагога наиболее эффективно приспособиться к требованиям образовательной среды.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности – это характерная для каждого педагога система навыков, методов, приемов, способов решения задач в процессе работы. Индивидуальный стиль свойственен не только педагогической деятельности, а и любым другим. Его общие характеристики с точки зрения психологии труда представлены на схеме рис. 8.8, а особенности индивидуального стиля педагогической деятельности – на рис. 8.9.



Рис. 8.8. Схема характеристик индивидуального стиля трудовой деятельности (вне зависимости от профессии).

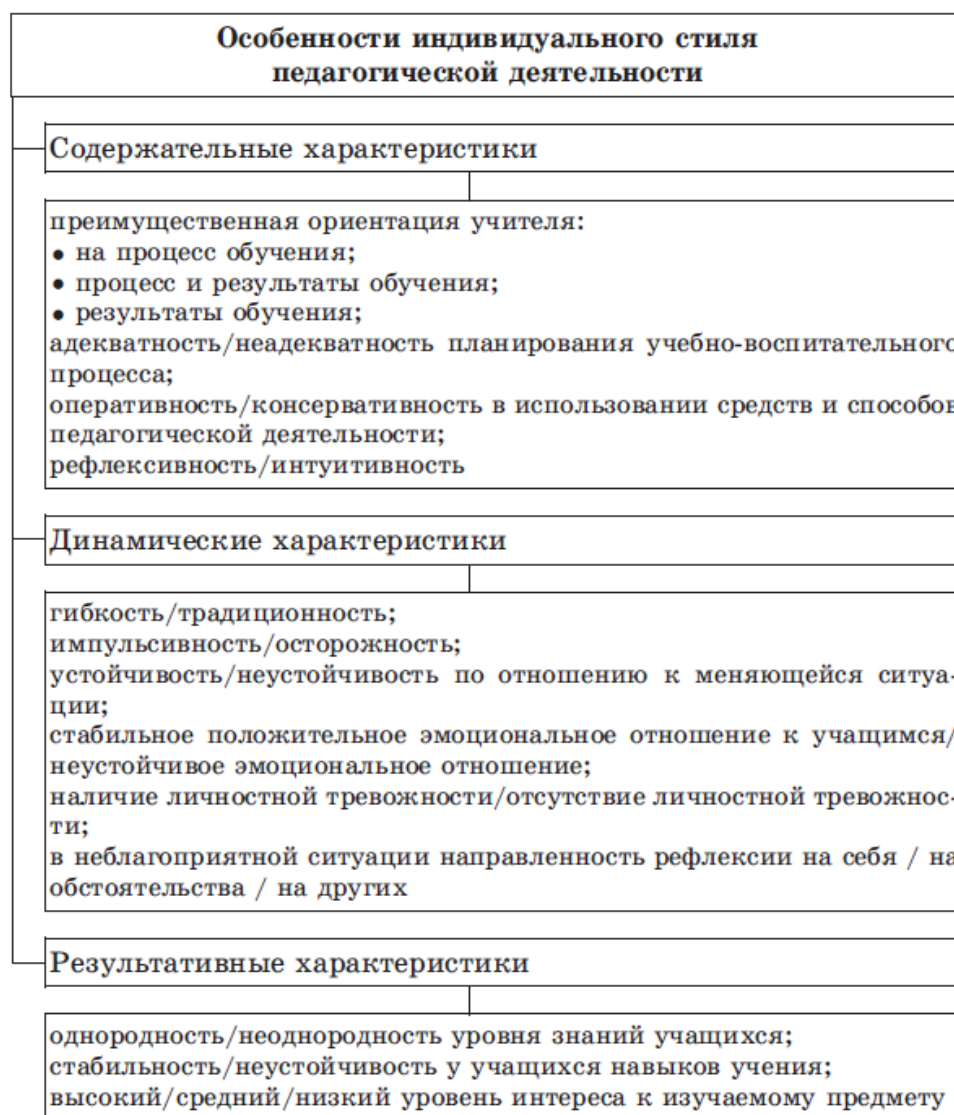


Рис. 8.9. Характеристика индивидуального стиля педагогической деятельности (по Ксёнда О.Г.).

Индивидуальный стиль педагогической деятельности – индивидуальное своеобразное сочетание приемов и способов, обеспечивающее наилучшее выполнение деятельности. Признаки его проявления:

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

Реализация индивидуального стиля педагогической деятельности влияет на общий результат педагогической деятельности, саморегуляцию поведения и деятельности, решение проблемных ситуаций, авторитет педагога среди обучающихся и коллег, удовлетворение самой деятельностью.

Любая деятельность (по любой профессии) может быть подвержена психологическому анализу с целью ее оценки и нахождения путей улучшения. В современной психологии профессиональной деятельности (психологии труда) применяются для этого экспериментальные, наблюдательные и опросные методы в соответствии с задачами профессиональной диагностики, которые могут быть следующими:

- определение уровня профессионализма;
- выявление потенциальных возможностей человека;
- установление соответствия профессии запросам и ожиданиям человека;
- установление соответствия человека необходимым требованиям профессии
- другие.

На схеме рис. 8.10 представлена схема общей оценки успешности профессиональной деятельности без привязки к какой-либо профессии.

Психологический анализ педагогической деятельности проводится в соответствии с поставленной целью. Это может быть и самоанализ в целях самосовершенствования. От цели анализа зависит алгоритм действий и применяемые механизмы, а также критерии оценки.

При психологическом анализе такой многомерной реальности, какой является профессионально-педагогическая деятельность, используются базовые категории общепсихологической теории деятельности;

- деятельность – активное взаимодействие с окружающей средой, в ходе которого человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности;
- взаимодействие – процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь;
- личность – интегративное (системное) качество человека, которое возникает в процессе выполнения деятельности, взаимодействия с другими людьми и самим собой.

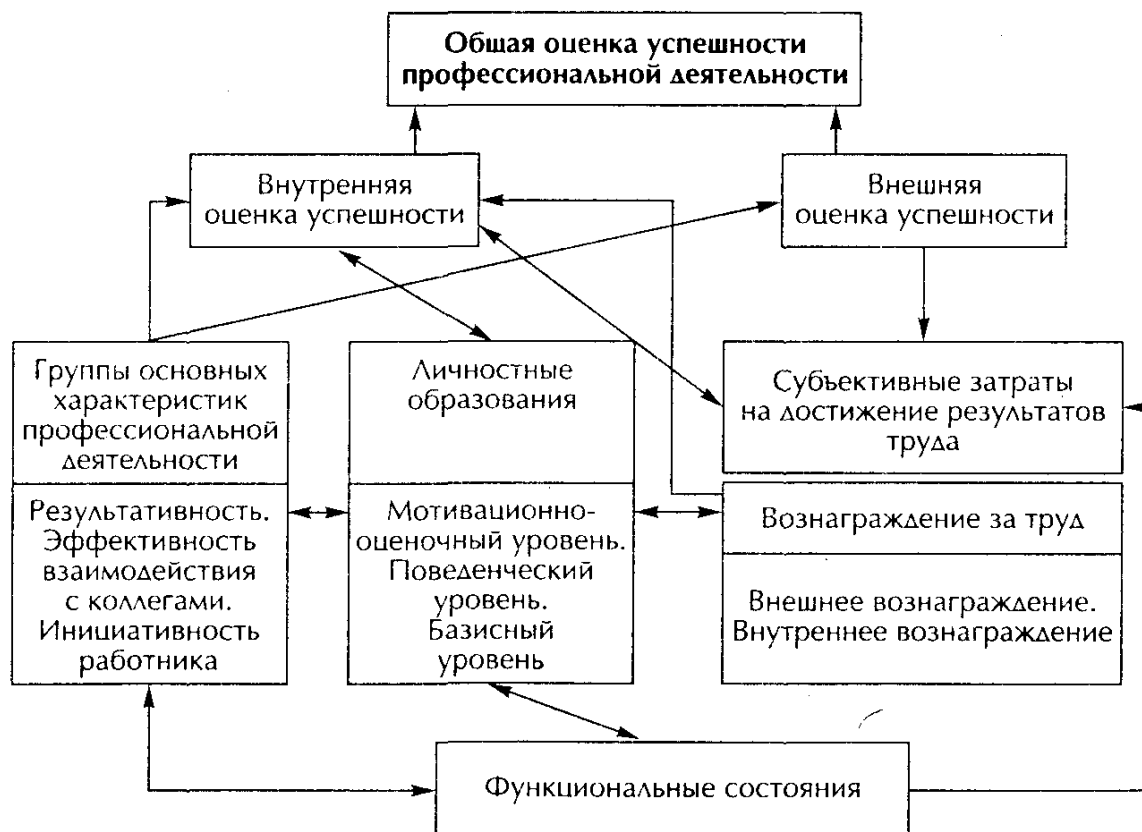


Рис. 8.10. Схема общей оценки успешности профессиональной деятельности.

Анализ материальной и духовной деятельности позволил А. Н. Леонтьеву установить следующее ее строение:

- мотивы, побуждающие субъект к деятельности;
- цели – результаты, на достижение которых деятельность направлена;
- средства, с помощью которых она осуществляется.

Центральное место в анализе деятельности занимают мотивы и цель, которые образуют своего рода «вектор», выступающий в роли системообразующего фактора, который организует и направляет все психические процессы, формирующиеся в ходе деятельности; детерминирует формирование ключевых квалификаций: перцептивных, коммуникативных, интеллектуальных, эмоционально-волевых и др.

Цели совместной педагогической деятельности и педагогов, и учащихся совпадают, мотивы же участников деятельности всегда различны, индивидуальны. Можно сказать, что мотивы выступают в качестве тех оснований, которые придают педагогической деятельности индивидуальный характер.

Другим аспектом изучения субъекта деятельности является психологический анализ психических процессов и способов выполнения реальной деятельности.

Индивидуальные психические процессы: восприятие, память, мышление и воображение, уровень их развития детерминируют продуктивность профессиональной деятельности, приобретают в деятельности избирательность и профессиональную направленность.

Педагогическая деятельность характеризуется двумя **типами отношений** (рис. 8.11):

- субъект-объектными, обусловленными отношениями педагога к средству, предмету педагогического воздействия;

- субъект-субъектными, возникающими между педагогом и учащимися в процессе педагогического взаимодействия.



Рис. 8.11. Структура целостной педагогической деятельности (по Зееру Э.Ф.)

Субъект-объектные отношения образуют предметное содержание педагогической деятельности, которое определяется целями учебно-воспитательного процесса; предметом воздействия (учебной дисциплиной, воспитательным мероприятием); формами, методами и средствами обучения, воспитания и развития учащихся.

Субъект-субъектные отношения характеризуются активностью сторон и включают в себя не только отношения человека с другими людьми, но и его отношение к самому себе, т.е. самоотношение.

Субъект-объектные и субъект-субъектные отношения образуют в совокупности целостную структуру педагогической деятельности. Ядром данной структуры является педагогическое взаимодействие – личностно ориентированное общение педагога и учащихся.

Предмет этого взаимодействия выступает в совместной деятельности как объект, т.е. педагогическое взаимодействие существует не само по себе, а лишь по отношению к некоторому объекту.

Педагогическое взаимодействие регулируется отражением не только того предмета, на который оно направлено, но и действий, выполняемых его участниками, а также тех изменений, которые ими осуществляются. Педагог «подстраивает» свое воздействие к действиям учащихся. Особенность обобщенных способов осуществления педагогического взаимодействия – обращенность педагога на самого себя, т.е. педагогическая рефлексия.

Таким образом, психологический анализ позволяет выделить следующие структурные составляющие педагогической деятельности:

- деятельность, направляемую стратегическими целями и мотивами;
- педагогическое взаимодействие, направляемое тактическими и операциональными целями;
- способы осуществления педагогического взаимодействия, применение которых зависит от условий выполнения действий и операций.

Способы выполнения педагогической деятельности:

- способы отбора и переработки педагогом содержания учебного материала, выбора лично ориентированных технологий взаимодействия с учащимися, контроля и оценки его результативности;

- способы и приемы педагогического взаимодействия педагога с учащимися в учебно-воспитательном процессе;

- способы психологического развития и коррекции учащихся.

По словам А. К. Марковой, педагогическая деятельность – это «технология» труда учителя, педагогическое общение – климат и атмосфера этого труда, а личность – ценностные ориентации, идеалы, внутренние смыслы работы учителя.

С психологическим анализом педагогической деятельности связан и **анализ педагогического опыта**, алгоритм которого схематично представлен на рис. 8.12 по Айсмонтасу Б. Б. в интерпретации описания педагогического опыта Л. М. Фридманом.

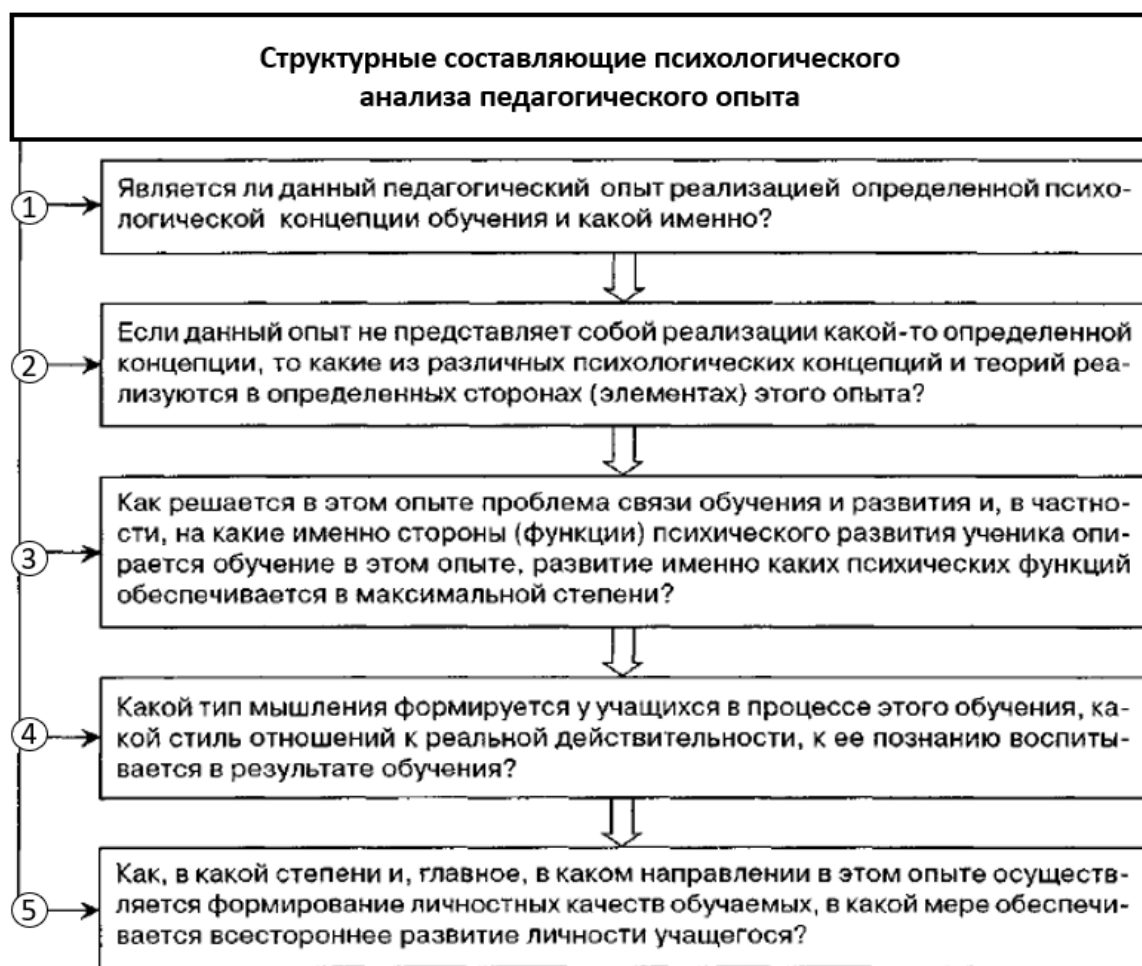


Рис. 8.12. Схема психологического анализа педагогического опыта.

Источники

- рекомендуемые для изучения

• Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2-х т. / редкол. : Н. П. Баранова [и др.]. – Минск : АиВ, 2015.

- Бордовская, Н. В. Психология и педагогика : учебник / Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2014. – 624 с.
- Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 384 с.
- Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13.01.2011 № 243-З (с изм. и доп.) // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – 2011. – № 2/1795.
- Педагогическая психология : учебное пособие / под ред. Л. А. Регуш, А. В. Орловой. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2020. – 496 с.
- Подласый, И. П. Педагогика : учебник / И. П. Подласый. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2019. – 576 с.
- Практическая психология образования : учебное пособие / под ред. И. В. Дубровиной. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2006. – 592 с.
- Психология : учебно-методический комплекс по учебной дисциплине спец. 1-08 01 01 для напр. спец. 1-08 01 01-02; 1-08 01 01-07; 1-08 01 01-08 / Л. В. Марищук [и др.]. – Минск : МГВРК, 2013. – 258 с.
- Славинская, О. В. Педагогика : электронный ресурс по учебной дисциплине направления специальности 1-08 01 01-07 «Профессиональное обучение (информатика)» / О. В. Славинская. – [Электронный ресурс, регистрационный номер № 302 от 08.01.2018] – Минск : БГУИР, 2017.
- Слостенин, В. А. Психология и педагогика : учебное пособие / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – 7-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 480 с.
- Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2000. – 544 с.
- Толкач, Н. М. Психология : электронный ресурс по учебной дисциплине направления специальности 1-08 01 01-07 «Профессиональное обучение (информатика)» / Н. М. Толкач. – [Электронный ресурс] – Минск : БГУИР, 2017.

- использованные

- Айсмонтас, Б. Б. Педагогическая психология : схемы и тесты / Б. Б. Айсмонтас. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 208 с.
- Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : схемы, таблицы, комментарии, упражнения : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, Н. Н. Гордеева. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 215 с.
- Иванова, И. Л. Педагогическая психология : пособие / И. Л. Иванова, И. А. Карпович. – Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина, 2008. – 94 с.
- Климов, Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е. А. Климов. – М., 1995.
- Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие / О. Г. Ксёнда. – Минск : БГУ, 2014. – 311 с.
- Мананикова, Е. Н. Педагогическая психология : учеб. пособие / Е. Н. Мананикова. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2007. – 224 с.
- Психология : учебно-методический комплекс по учебной дисциплине спец. 1-08 01 01 для напр. спец. 1-08 01 01-02; 1-08 01 01-07; 1-08 01 01-08 / Л. В. Марищук [и др.]. – Минск : МГВРК, 2014. – 258 с.
- Сарычев, С. В. Педагогическая психология : краткий курс / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов. – СПб. : Питер, 2006. – 224 с.

- Славинская, О. В. Педагогика : электронный ресурс по учебной дисциплине направления специальности 1-08 01 01-07 «Профессиональное обучение (информатика)» [Электронный ресурс] / О. В. Славинская. — Минск : БГУИР, 2017.
- Схемы по педагогической психологии : пособие для студентов, изучающих психологию и педагогику / сост. О. Г. Ксёнда. – Минск : БГУ, 2008. – 115 с.
- Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Педагогическая психология» для специальности 1-01 01 01 «Дошкольное образование» / Сост.: Ю. А. Полещук, И. А. Белокурская, Е. П. Чеснокова. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 2015. – 165 с.
- Фридман, Л. М. Педагогический опыт глазами психолога / Л. М. Фридман. – М., 1987.