**Тема 5.** **Деятельность преподавателя психологии**

План:

1. Личность преподавателя и виды профессиональной деятельности преподавателя, модели и методы супервизии и наставничества в области образования и психологической науки и практики.

2. Проблема стилей педагогической деятельности. Педагогическое общение. Рефлексия педагогической деятельности.

1. Личность преподавателя и виды профессиональной деятельности преподавателя, модели и методы супервизии и наставничества в области образования и психологической науки и практики.

Если педагогика представляет собой науку об обучении и воспитании подрастающих поколений, теоретическую основу формирования и развития личности человека и его подготовки к жизни, то реализация этих задач осуществляется в процессе педагогической деятельности. Центральной фигурой этой деятельности является учитель – воспитатель и преподаватель. Преподаватель – это не только профессия, задача которой состоит в том, чтобы дать учащимся определенную сумму знаний. Это – высокая миссия, предназначение которой – сотворение личности, утверждение человека в человеке. Педагогическая профессия выделяется из ряда других особым образом мыслей и чувств ее представителей, повышенным чувством долга и ответственности.

Известно, что все многообразие различных профессий, в зависимости от их направленности и характера взаимодействий, можно разделить на три большие группы. Первую из этих групп составляют профессии типа «Человек-Природа», вторую – профессии типа «Человек-Техника» и третью – профессии типа «Человек-Человек». Кроме того, в зависимости от преобладающего содержания тех или иных функций в общей структуре профессиональной деятельности, профессии можно разделить на два класса – на преобразующие и управляющие. При этом основное отличие педагогики от других профессий типа «Человек-Человек» заключается в том, что она относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно.

В этой связи педагогическая профессия требует от ее представителей двойной подготовки – человековедческой и специальной. Своеобразие педагогической профессии состоит и в том, что она по самой своей природе и предназначению носит гуманистический, коллективный и творческий характер. В силу всех этих обстоятельств к личности преподавателя предъявляются особые, профессионально обусловленные требования. Их совокупность определяется как *профессиональная готовность, пригодность* к педагогической деятельности. В соответствии с классификацией, предложенной И.А. Зимней, выделяются три плана соответствия психологических характеристик человека требованиям профессиональной деятельности педагога.

*Первый план* такого соответствия определяет *предрасположенность* в достаточно широком неспецифическом смысле. Пригодность определяется целым рядом биологических, анатомо-физиологических и психических особенностей и характеристик человека. Пригодность же к педагогической деятельности, или предрасположенность к ней, подразумевает отсутствие у преподавателя противопоказаний к деятельности типа «Человек-Человек». Примерами подобных противопоказаний могут быть дефекты речи, ее невыразительность, замкнутость характера и погруженность в себя, иногда, как это ни печально, выраженные физические недостатки, а также равнодушие к людям и неумение понимать их чувства и переживания.

Пригодность к педагогической деятельности предполагает прежде всего определенную норму интеллектуального развития человека, его эмпатийность, общий положительный эмоциональный тон (то есть стеничность эмоций), а также нормальный уровень развития его коммуникативно-познавательной активности.

*Второй план* соответствия педагога требованиям своей профессии определяет его личностная готовность к педагогической деятельности. Такая готовность предполагает наличие у него отрефлексированной психологической направленности на профессиональную деятельность в системе «Человек – Человек», мировоззренческую зрелость человека, широкую и системную профессионально-предметную компетентность, состоя­щую в единстве его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, а также дидактическую потребность и потребность в аффилиации.

*Третий план* соответствия человека требованиям преподавательской деятельности состоит в высокой коммуникативной способности. Она предполагает свободную его включаемость в процесс взаимодействия с другими людьми, в педагогическое общение, легкость и адекватность установления контакта с собеседником, умение следить за его реакцией, самому адекватно реагировать на нее, получать удовольствие от общения.

Только полное совпадение этих трех планов соответствия индивидуально-личностных психологических качеств и характеристик человека требованиям педагогической деятельности (то есть сочетание профессиональной пригодности, готовности к этой деятельности и высокой включаемости вмежличностное общение) обеспечивает возможность достижения наибольшей ее эффективности.

Психологический портрет преподавателя включает следующие устойчивые структурные компоненты:

1) индивидуальные качества человека, то есть его особенности как индивида – темперамент, характер, задатки и т.п.;

2) его личностные качества, то есть его особенности как личности – социальной сущности человека во всей совокупности его общественных связей;

3) коммуникативные (интерактивные) качества;

4) статусно-позиционные, т.е. особенности его социального положения, роли, отношений в коллективе;

5) деятельностные (профессионально-предметные);

6) внешнеповеденческие показатели.

Смысл педагогической профессии выявляется в деятельности, которую осуществляют ее представители и которая называется педагогической.

***Педагогическая деятельность*** – это сложно организованная система ряда деятельностей. Она состоит из целого множества подсистем, внедренных одна в другую или объединенных между собой различными типами связей. Система педагогической деятельности не сводится ни к одной из своих подсистем, какими бы большими и самостоятельными они не были. Педагогическая деятельность имеет свою структуру (строение) – расположение элементов в системе. Структуру системы составляют выделенные элементы (компоненты), а также связи между ними. В данном случае все структурные компоненты педагогической системы имеют прямую и обратную связь между собой.

Педагогическая деятельность представляет собой особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений к младшим всего богатства накопленных человечеством знаний, материальной и духовной культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Для проникновения в сущность педагогической деятельности как системы необходимо проанализировать общее ее строение и основные структурные элементы в их взаимосвязи и взаимозависимости. Такими элементами выступают субъекты и объекты этой деятельности, ее цели и задачи, функции, виды.

***Субъектами*** педагогической деятельности являются не только педагоги, но и родители, общество – социальная среда (государство, нация, религиозные конфессии, общественные организации и политические партии), в которой осуществляется педагогическое воздействие на людей, а также руководители предприятий и учреждений, производственные и другие группы. В случае, когда субъектом педагогической деятельности является педагог, она приобретает профессиональный характер, в остальных же случаях педагогическая деятельность является общепедагогической, которую вольно или невольно осуществляет каждый человек как по отношению к себе, так и по отношению к другим людям. Каждый человек за свою жизнь много раз побывает и в роли ученика, и в роли преподавателя (наставника). Поэтому профессия педагога является одной из древнейших в мире. А настоящее время педагогами принято называть людей, имеющих соответствующую подготовку и профессионально занимающихся педагогической деятельностью. Непрофессионально же этой деятельностью занимаются почти все люди.

Профессиональная педагогическая деятельность обычно осуществляется в специально организованных обществом учреждениях системы образования. Она включает дошкольные заведения, общеобразовательные школы, лицеи и гимназии, профессионально-технические училища и колледжи, средние специальные и высшие учебные заведения, учреждения дополнительного, в том числе последипломного образования, а также учебные заведения системы повышения квалификации и переподготовки.

***Объектами***педагогической деятельности выступают учащиеся и студенты, то есть люди, на обучение, воспитание и личностное развитие которых направлен учебно-воспитатель­ный процесс, и их группы с присущими им индивидуально- и социально-психологическими особенностями. Характерной особенностью педагогической деятельности является то, что ее объекты выступают одновременно и ее субъектами.

***Целью*** педагогической деятельности как одной из системообразующих ее характеристик выступает *развитие личности человека в гармонии с самой собой, с природой и социумом.* Эта общая стратегическая цель достигается решением конкретизированных задач обучения и воспитания по различным направлениям.

Целью педагогической деятельности в более узком смысле, прежде всего применительно к высшей школе, является подготовка высококвалифицированного специалиста, его интеллектуальное развитие, приобретение им профессиональных знаний и развитие его способностей, творческого мышления, умения учиться.

Цели педагогической деятельности представляют собой динамическое явление и имеют сложную иерархическую структуру. Общее представление об иерерхии целей может дать схема, приведенная на рис. 1.

Характерно при этом, что, возникая как отражение объективных тенденций общественного развития и приводя содержание, формы и методы педагогической деятельности в соответствие с потребностями общества и самой личности, они складываются в развернутую программу поэтапного движения к высшей, стратегической цели.

Понятие целей педагогической деятельности, процесса и средств их достижения тесно связаны с понятием функций этой деятельности. Действительно, ***функции*** педагогической деятельности являются главными механизмами ее непосредственной реализации. К ним относятся следующие функции.

*1. Управление*, состоящее в планировании, организации и практическом осуществлении педагогической деятельности и ее контроле. Управленческий цикл начинается с постановки целей и определения задач. В соответствии с ними выбираются адекватные методы, формы и средства обучения и воспитания, обеспечивающие возможность эффективного достижения поставленных целей. В процесс осуществления педагогической деятельности периодически производится контроль ее промежуточных результатов с целью необходимой коррекции применяемых методов и средств. Завершается управленческий цикл решением поставленных задач и достижением намеченной цели.



 Рис. 1. Иерархическая система целей педагогической деятельности

*2. Воспитание,* заключающееся в формировании у студентов или учащихся системы устойчивых взглядов на окружающую действительность и жизнь в обществе. Она должна включать целостное представление о мире, четкие мировоззренческие позиции, жизненные цели, нравственные ценности и идеалы. Важнейшим критерием эффективного решения воспитательных задач являются позитивные изменения в сознании воспитанников, проявляющиеся в их эмоциональных реакциях, поступках, поведении и деятельности.

*3. Обучение*, состоящее в передаче и усвоении знаний и их развитии, в формировании навыков и умений с учетом требований современной жизни и деятельности. Критерием эффективности познавательной деятельности учащихся или студентов в процессе обучения служит уровень усвоения ими знаний и умений, овладения способами решения познавательных и практических задач, интенсивности продвижения в личностном развитии. Результаты деятельности обучаемых легко выявляются и могут быть зафиксированы с помощью некоторой совокупности качественно-количественных показателей.

Процессы обучения и воспитания тесно взаимосвязаны уже по самой своей природе, целям и задачам. Выражаясь образно, целостный педагогический процесс в его содержательном аспекте представляет собой процесс, в котором, по словам А. Дистервега, воедино слиты «воспитывающее обучение» и «обучающее воспитание».

*4. Развитие,* которое представляет собой совокупность процессов функционального совершенствования умственной, духовной и физической активности обучаемых в соответствии с общественными требованиями к содержанию и характеру их будущей профессиональной деятельности и условиями жизни в данном конкретном обществе. Успехов в педагогической деятельности добиваются, прежде всего, те преподаватели, которые освоили закономерности этой деятельности, хорошо владеют педагогическим умением развивать и поддерживать познавательные интересы обучаемых, создавать на занятиях атмосферу творчества.

*5. Психологическая подготовка* состоит в формировании у обучаемых желания, потребности и внутренней готовности к обучению, установки на овладение знаниями, в формировании ценностных ориентаций, нравственных начал, духовности, самостоятельности и творчества, стремления к преодолению трудностей и умения их преодолевать.

Взаимосвязь между целями педагогической деятельности, ее функциями и видами наглядно можно показать с помощью рис. 2.

Анализ этой схемы позволяет утверждать, что действительно, с функциями педагогической деятельности тесно связаны ее ***виды***, на основе которых и в процессе выполнения которых и происходит реализация этих функций. Основными являются следующие виды педагогической деятельности:

1. Практическая деятельность педагогов по осуществлению обучения и воспитания человека и его личностному развитию.

2. Методическая деятельность специалистов по изложению материалов педагогической науки педагогическим работникам различных учреждений (связана с методикой преподавания различных учебных дисциплин или с методикой проведения воспитательной работы в учебном заведении).



Рис. 2. Взаимосвязь целей, функций и видов педагогической деятельности

3. Управленческая деятельность руководителей учебных заведений, их подразделений и образовательной системы в целом.

4. Научно-педагогическая деятельность, состоящая в проведении научно-педагогических исследований и экспериментов, разработки, апробации и применения инновационных эффективных педагогических технологий.

Каждый вид педагогической деятельности имеет свою собственную структуру, причем составляющими каждого вида деятельности являются ее объект и субъект, цель, средства достижения цели, результат (рис. 3).

В соответствии с этим общим положением *субъектом* **первого**, основного вида педагогической деятельности является обучающий, педагог. *Объектом* же этого вида деятельности (подчеркнем, что одновременно и ее субъектом, поскольку педагог не только оказывает соответствующие воздействия на учащихся, но и, в свою очередь, испытывает определенные воздействия с их стороны) выступают обучаемые, группа или учебный коллектив.



Рис. 3. Общая структура всех видов педагогической деятельности

Субъект-субъектный характер взаимодействия и взаимоотношений педагога и его воспитанников в процессе педагогической деятельности был замечен еще в глубокой древности. Об этом, в частности, убедительно свидетельствует цитата из Талмуда, священной книги иудейской религии: «Многому я научился у своих наставников, еще большему – у своих товарищей, но больше всего – у своих учеников».

*Целью* рассматриваемого первого вида педагогической деятельности является передача жизненного и культурного опыта от старшего поколения к младшему, а *средством*достижения цели выступают методы, приемы и технологии обучения или воспитания, наглядные и технические средства.

*Субъектом* **второго** вида педагогической деятельности является педагог-методист, изучающий и обобщающий достижения педагогической науки и результаты научно-педагогических исследований, трансформирующий их в практические рекомендации. *Объектом* же этого вида деятельности выступают педагоги-практики, осуществляющие свои функции, предусмотренные предыдущим видом их деятельности, на основе получаемых рекомендаций. *Целью этого вида педагогической деятельности* является сообщение научных открытий, передача передового педагогического опыта и инноваций широкой педагогической общественности; *средствами* достижения этой цели служат научно-методические семинары, конференции, публикации в научно-педагогических и методических изданиях, распространение специальной литературы, а также внедрение передовых достижений науки и практики, обмен опытом.

В качестве *субъекта* **третьего** вида педагогической деятельности выступает администрация образовательного учреждения или его подразделений (в высшей школе – руководство кафедр и факультетов), руководство территориальными органами управления образованием, а также Министерство образования и науки Украины. *Объектом* управления как третьего вида педагогической деятельности являются учителя и преподаватели вузов, школьники и студенты, а также коллектив преподавателей и коллектив студентов, учебно-воспитательный процесс в целом. *Цель* этого вида деятельности заключается в целенаправленном управлении работой преподавателей-практиков в соответствии с принципами образовательной политики государства. *Средством* достижения этой цели выступают методы, приемы и технологии управления коллективом, коллективное сотрудничество, индивидуальная работа с преподавателями и студентами.

*Субъектом* **четвертого** вида педагогической деятельности является ученый-педагог; *объектом –* вся сфера педагогической деятельности в целом; *целью –* поиск и разработка новых педагогических знаний; *средством* достижения цели – методы научного познания – наблюдение, эксперимент, моделирование, разработка теорий и концепций, новых педагогических технологий.

*Результатом*педагогической деятельности всех указанных ее видов является актуализация и развитие психических новообразований у обучаемых и обучающих, а также совершенствование способов их деятельности. В конечном итоге этот результат проявляется в подготовке подрастающих поколений к жизни и деятельности в условиях данного общества.

Следовательно, педагогическая деятельность представляет собой сложно организованную систему некоторой совокупности деятельностей, среди которых наиважнейшей является деятельность преподавателя, непосредственно обучающего и воспитывающего студентов.

Для эффективного выполнения педагогической деятельности современному преподавателю важно, кроме указанных компонентов, осознавать общую структуру педагогической деятельности и ее закономерности, основные этапы, педагогические действия и профессионально важные умения, а также психологические качества, необходимые для ее успешной реализации.

Существуют различные подходы к определению **структуры** педагогической деятельности и выделению ее основных компонентов, или составных частей, с помощью которых эта де­ятельность, собственно, и осуществляется. Например, Н.В. Кузьмина выделяет следующие основные компоненты педагогической деятельности: гностический, конструктивный, проектировочный, организаторский и коммуникативный. В свою очередь, В.В. Ягупов выделяет диагностический, ориентировочно-прогностический и коммуникативно-стимулирующий, аналитически-оценочный и исследовательско-творческий компоненты педагогической деятельности.

*Гностический компонент* (от греч. *гнозис –* познание) представляет собой сферу знаний преподавателя, причем не только в своей профессиональной сфере, но и знание основ педагогики, способов педагогической коммуникации, психологических особенностей студентов. Этот компонент включает также самопознание (то есть познание педагогом собственной личности и деятельности). Это предполагает наличие умения строить и проверять гипотезы, быть чувствительным к противоречиям, критически оценивать полученные результаты. Система знаний преподавателя должна включать, с одной стороны, мировоззренческий и общекультурный уровни, а с другой – уровень специальных знаний (знаний по педагогике, психологии и методике преподавания). Преподаватель вуза должен обладать также знаниями в области смежных дисциплин, практическими знаниями особенностей того производства, где будет работать выпускник.

*Конструктивный компонент* педагогической деятельности предполагает наличие способности преподавателя обеспечивать успешную реализацию тактических целей: структурирование материала учебной дисциплины, подбор конкретного содержания для отдельных ее разделов, выбор рациональных методов и форм проведения занятий и т.п.

Конструктивный компонент проявляется в учебной, научно-исследовательской, воспитательной деятельности в форме проектировочных или собственно конструктивных умений.

*Проектировочный компонент*педагогической деятельности включает в себя представления о перспективных задачах обучения и воспитания, а также о стратегиях и способах их достижения.

Это интеллектуальные умения преподавателя, необходимые для мысленного моделирования научного поиска или учебно-воспитательного процесса. В научном поиске – это умение четко сформулировать цель, проблему, гипотезу, задачи исследования, найти наиболее эффективные методы изучения явлений и анализа полученных данных, отобрать информационный материал для научного поиска, предвидеть и предварительно оценить результаты исследования.

*Организаторская деятельность* предполагает выполнение системы действий, направленных на включение обучаемых в различные виды деятельности, на организацию преподавателем своей собственной деятельности, своего поведения в реальных условиях, а также организацию деятельности студентов, контроля результатов педагогических воздействий и корректировки, активности студентов, организацию совместной деятельности. Основная функция организаторской деятельности – интеграция усилий всех студентов, которая осуществляется под воздействием преподавателя.

*Коммуникативная деятельность* направлена на установление педагогически целесообразных отношений преподавателя со студентами, правильных межличностных отношений в студенческой группе, предвидение и ликвидацию конфликтов.

*Диагностическая деятельность* состоит в изучении индивидуально-психологических особенностей и способностей учащихся, уровня их образования и общей культуры, характера и степени усвоения ими знаний, их воспитанности и духовности. На основе результатов этой деятельности преподаватель получает возможность сознательно и целенаправленно проектировать и осуществлять учебно-воспитательный процесс, своевременно корректировать свои действия с целью обеспечения оптимальных путей достижения поставленных целей. Этот компонент является важным условием успешности педагогической деятельности. Ведь, как подчеркивал еще К.Д. Ушинский, «для того, чтобы воспитывать человека во всех отношениях, необходимо, прежде всего, знать его во всех отношениях».

*Ориентировочно-прогностическая* деятельность в какой-то мере связана с проектировочной и диагностической деятельностью. Она состоит в умении педагога ставить конкретные цели и задачи, определять содержание, формы и методы учебно-воспитательной деятельности и предвидеть ее результаты на основе знания индивидуальных способностей учащихся, их подготовленности к восприятию и пониманию нового учебного материала. Именно по результатам этой деятельности и осуществляется педагогическое проектирование.

*Коммуникативно-стимулирующая* деятельность преподавателя обусловлена личностным фактором и состоит в его умении эффективно общаться с учащимися, способствуя формированию и развитию у них желания и мотивации к активной учебно-познавательной деятельности. Это предполагает его доброту, уважение к личности каждого своего студента, способность воспринимать его таким, каким он есть. Для этого преподаватель должен быть оптимистом, интересной творческой личностью и обладать способностью к эмпатии.

*Аналитически-оценочная* деятельность состоит в анализе как собственных действий, так и действий своих учеников или студентов, в выявлении их положительных сторон и недостатков, в сравнении полученных результатов с ожидаемыми. Роль аналитически-оценочной деятельности состоит в том, что в процессе ее осуществления формируется обратная связь, позволяющая оценить конкретные результаты и своевременно внести необходимые коррективы в формы, методы и технологии учебно-воспитательного процесса с целью обеспечения желаемого соответствия его результатов выбранным целям и задачам.

*Исследовательско-творческий* компонент занимает особое место в общей структуре педагогической деятельности, поскольку он должен пронизывать все остальные ее компоненты и виды, анализируя их с позиций принципов и рекомендаций педагогической науки и корректируя в соответствии с новыми ее достижениями. Творческий подход преподавателя к своей деятельности выступает источником его постоянного личностного развития, гуманистического мышления, стремления к постоянному совершенствованию методов и средств осуществления учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, общая структура педагогической деятельности достаточно сложна и включает различные взаимосвязанные между собой компоненты, что позволяет наглядно представить ее в виде рис. 4.

Представленные компоненты педагогической деятельности не только взаимосвязаны, но иногда и достаточно сильно пересекаются. Очевидно, например, что реализация организаторской деятельности невозможна без коммуникативной, гностическая без организаторской, а конструктивная и проектировочная – без диагностической и прогностической и т.п. В своей совокупности эти компоненты представляют собой множество процессов, которые позволяют выделить из них ряд последовательных этапов.



Рис. 4. Структура педагогической деятельности

**Этапами педагогической деятельности выступают:**

1. Подготовительный этап – формирование педагогических целей.

2. Осуществление педагогического процесса: а) установление рабочей дисциплины, рабочей обстановки на занятиях; б) стимулирование деятельности студентов.

3. Диагностика особенностей и уровня обученности студентов: а) анализ результатов обучения; б) выявление отклонений результатов от поставленных целей, анализ их причин. Характерной особенностью педагогической деятельности является то, что эта деятельность не индивидуальная, а совместная. Совместной она выступает в силу того, что в педагогическом процессе обязательно присутствуют две активные стороны: преподаватель и студент. Кроме того, эта деятельность является “ансамблевой”, так как студент в процессе обучения одновременно взаимодействует не с одним преподавателем, а с целой группой их. И тогда, когда деятельность всех (или хотя бы большинства) преподавателей носит совместный, согласованный, «ансамблевый» характер, она оказывается эффективной и способствует развитию личности студента.

Педагогическая деятельность носит творческий характер. Это обусловлено тем, что многообразие педагогических ситуаций, их неоднозначность требуют вариативных подходов к анализу и решению вытекающих из них задач. А главное, поскольку основным и конечным результатом педагогической деятельности является сам обучаемый, который объективно неповторим как личность, постольку результативная педагогическая деятельность должна быть непременно творческой.

Педагогическое творчество – это процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах. Творчество – это деятельность, порождающая нечто новое, ранее не существовавшее, на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов.

Область проявления педагогического творчества определяется структурой педагогической деятельности и охватывает все ее стороны: конструктивную, организаторскую, коммуникативную и гностическую. Однако для осуществления творчества в педагогической деятельности необходим ряд условий:

– временная спрессованность творчества, когда между задачами и способами их разрешения нет больших промежутков времени;

– сопряженность творчества преподавателя с творчеством обучаемых и других педагогов;

– отсроченность результата и необходимость его прогнозирования;

– необходимость постоянного соотнесения стандартных педагогических приемов и нетипичных ситуаций.

Опыт творческой педагогической деятельности – возникновение замысла, его проработка и преобразование в идею (гипотезу), обнаружение способа воплощения замысла и идеи – приобретается при условии систематических упражнений в решении специально подобранных задач, отражающих педагогическую действительность, и организации как учебной, так и реальной профессионально-ориентированной деятельности будущих специалистов.

**Педагогическая деятельность** – это особый вид социальной (профессиональной) деятельности, которая направлена на реализацию целей образования.

Традиционно основными видами педагогической деятельности, осуществляемыми в целостном педагогическом процессе, являются обучение и воспитание. Обучение, осуществляемое в рамках любой организационной формы, имеет обычно жесткие временные ограничения, строго определенную цель и варианты способов ее достижения. Важнейшим критерием эффективности обучения является достижение учебной цели. Воспитательная работа, также осуществляемая в рамках любой организационной формы, не преследует прямого достижения цели, поскольку она недостижима в ограниченные временными рамками организационной формы сроки. В воспитательной работе можно предусмотреть лишь последовательное решение конкретных задач, ориентированных на цель. Важнейшим критерием эффективного решения воспитательных задач являются позитивные изменения в сознании воспитанников, проявляющиеся в эмоциональных реакциях, поведении и деятельности. Также трудно в развивающейся личности выделить результат деятельности именно педагога-воспитателя.

Выявление специфики основных видов педагогической деятельности показывает, что преподавание и воспитание в их диалектическом единстве имеют место в деятельности педагога любой специальности. Цели обучения и воспитания являются по отношению к системе обучения и воспитания внешним компонентом: их задает общество, которое определяет эффективность функционирования этой системы.

**Структура педагогической деятельности.**

Для эффективного выполнения педагогических функций современному педагогу важно осознавать структуру педагогической деятельности, взаимосвязь ее основных компонентов, с помощью которых она осуществляется, педагогические действия, профессионально-важные умения и психологические качества (ПВУ и К), необходимые для ее реализации. В отличие от принятого в психологии понимания деятельности как многоуровневой системы, компонентами которой являются цель, мотивы, действия и результат, применительно к педагогической деятельности преобладает подход выделения ее компонентов как относительно самостоятельных функциональных видов деятельности педагога. Рассмотрим оба подхода.

В структуре педагогической деятельности выделяют следующие компоненты (с соответствующими способностями, которые проявляются в умениях):

– конструктивная деятельность – конструктивно-содержательная (отбор и композиция учебного материала, планирование и построение педагогического процесса), конструктивно-оперативная (планирование своих действий и действий учащихся) и конструктивно-материальная (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса);

– организаторская деятельность – выполнение системы действий, направленных на активное включение студентов в различные виды деятельности, организацию совместной деятельности, самоорганизацию собственной деятельности преподавателя в вузе;

– коммуникативная деятельность – установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами, родителями, представителями общественности;

– гностический компонент – система знаний и умений преподавателя, а также определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность;

– контрольно-оценочный (рефлексивный) компонент.

**Педагог как субъект педагогической деятельности**

Одним из важнейших требований, которые предъявляет педагогическая профессия, является четкость социальной и профессиональной позиций ее представителей. Именно в ней учитель выражает себя как субъект педагогической деятельности.

**Позиция педагога** – это система тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности в частности, которые являются источником его активности. Она определяется, с одной стороны, теми требованиями, ожиданиями и возможностями, которые предъявляет и предоставляет ему общество, а с другой стороны, действуют внутренние, личные источники активности – влечения, переживания, мотивы и цели педагога, его ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы.

В позиции педагога проявляется его личность, характер социальной ориентации, тип гражданского поведения и деятельности.

Социальная позиция педагога вырастает из той системы взглядов, убеждений и ценностных ориентаций, которые были сформированы еще в общеобразовательной школе. В процессе профессиональной подготовки на их базе формируется мотивационно-ценностное отношение к педагогической профессии, целям и средствам педагогической деятельности. Мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности в самом широком ее понимании в конечном итоге выражается в направленности, составляющей ядро личности учителя.

Социальная позиция педагога во многом определяет и его профессиональную позицию. Однако здесь нет какой бы то ни было прямой зависимости, поскольку воспитание всегда строится на основе личностного взаимодействия. Именно поэтому педагог, четко осознавая, что он делает, далеко не всегда может дать развернутый ответ, почему он поступает так, а не иначе, нередко вопреки здравому смыслу и логике. Никакой анализ не поможет выявить, какие источники активности возобладали при выборе педагогом той или иной позиции в сложившейся ситуации, если он сам объясняет свое решение интуицией. На выбор профессиональной позиции педагога оказывают влияние многие факторы. Однако решающими среди них являются его профессиональные установки, индивидуально-типологические особенности личности, темперамент и характер.

Л.Б. Ительсон дал характеристику типичных ролевых педагогических позиций. Педагог может выступать в качестве:

– информатора, если он ограничивается сообщением требований, норм, воззрений и т. д.(например, надо быть честным);

– друга, если он стремится проникнуть в душу ребенка;

– диктатора, если он насильственно внедряет нормы и ценностные ориентации в сознание воспитанников;

– советчика, если использует осторожное уговаривание;

– просителя, если он упрашивает воспитанника быть таким, «как надо», опускаясь порой до самоунижения, лести;

– вдохновителя, если он стремится увлечь (зажечь) воспитанников интересными целями, перспективами. Каждая из этих позиций может давать положительный и отрицательный эффект в зависимости от личности воспитателя. Однако всегда дают отрицательные результаты: несправедливость и произвол; подыгрывание ребенку, превращение его в маленького кумира и диктатора; подкуп, неуважение к личности ребенка, подавление его инициативы и т. п.

**Профессиональные способности преподавателя**

Совокупность профессионально обусловленных требований к учителю / преподавателю определяется как профессиональная готовность к педагогической деятельности. В ее составе правомерно выделить, с одной стороны, психологическую, психофизиологическую и физическую готовность, а с другой – научно-теоретическую и практическую компетентность как основу профессионализма.

Содержание профессиональной готовности как отражение цели педагогического образования аккумулировано в профессиограмме, отражающей инвариантные, идеализированные параметры личности и профессиональной деятельности учителя.

А.И. Щербаков к числу важнейших **педагогических способностей** относит дидактические, конструктивные, перцептивные, экспрессивные, коммуникативные и организаторские. Он также считает, что в психологической структуре личности учителя должны быть выделены общегражданские качества, нравственно-психологические, социально-перцептивные, индивидуально-психологические особенности, практические умения и навыки: общепедагогические (информационные, мобилизационные, развивающие, ориентационные), общетрудовые (конструктивные, организаторские, исследовательские), коммуникативные (общение с людьми разных возрастных категорий), самообразовательные (систематизация и обобщение знаний и их применение при решении педагогических задач и получении новой информации).

Учитель / преподаватель – не только профессия, суть которой транслировать знания, а высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке. В этой связи цель педагогического образования может быть представлена как непрерывное общее и профессиональное развитие учителя нового типа, которого характеризуют: высокая гражданская ответственность и социальная активность; любовь к детям, потребность и способность отдать им свое сердце; подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать вместе с другими; высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений; потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему; физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность.

Педагогический такт во многом зависит от личных качеств педагога, его кругозора, культуры, воли, гражданской позиции и профессионального мастерства. Он является той основой, на которой вырастают доверительные отношения между учителями и учащимися. Особенно отчетливо педагогический такт проявляется в контрольно-оценочной деятельности педагога, где крайне важны особая внимательность и справедливость.

Качества личности, характеризующие профессионально-педагогическую направленность педагога, являются предпосылкой и концентрированным выражением его авторитетности. Если в рамках других профессий привычно звучат выражения «научный авторитет», «признанный авторитет в своей области» и т. п., то у учителя может быть единый и неделимый авторитет личности.

Основу познавательной направленности личности составляют духовные потребности и интересы. Одним из проявлений духовных сил и культурных потребностей личности является потребность в знаниях. Непрерывность педагогического самообразования – необходимое условие профессионального становления и совершенствования. Один из главных факторов познавательного интереса – любовь к преподаваемому предмету.

1. **Проблема стилей педагогической деятельности. Педагогическое общение. Рефлексия педагогической деятельности**

Термин «стиль***»***появился впервые в античной риторике для характеристики выразительных средств языка, и, как свидетельствуют историки, широко использовался в литературе, лингвистике, искусстве.

Анализ определений понятий «стиль» на философском, общенаучном, психологическом, педагогическом уровнях позволил сделать следующим вывод: при всем разнообразии сделать следующий вывод: при всем разнообразии понятий стиля существует общее смысловое поле его определений. Это сходство в том, что в этих определениях понятие стиля включает в себя « способ организации» и « способ функционирования системы».

Это дает возможность даль следующее определение «стиля педагогического общения» на педагогическом уровне.

***Стиль педагогического общения*** **–** *это устойчивое единство способов и средств деятельности педагога и обучаемых, их субъект-субъектного взаимодействия.*

В стиле педагогического общения находят выражение особенности коммуникативных возможностей педагога, сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников, творческая индивидуальность педагога; особенности учащихся. Стиль общения неизбежно отражает общую и педагогическую культуру учителя и его профессионализм.

Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на ***авторитарный, демократический*** и ***попустительский*.**

При ***авторитарном стиле*** общения педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности как классного коллектива, так и каждого учащегося. Исходя из собственных установок, он определяет цели взаимодействия, субъективно оценивает результаты деятельности.

В наиболее ярко выраженной форме этот стиль проявляется при автократическом подходе к воспитанию, когда учащиеся не участвуют в обсуждении проблем, имеющих к ним прямое отношение, а их инициатива оценивается отрицательно и отвергается. Авторитарный стиль общения реализуется с помощью тактики диктата и опеки. Противодействие школьников властному давлению педагога чаще всего приводит к возникновению устойчивых конфликтных ситуаций.

Педагоги, придерживающиеся этого стиля общения, не позволяют проявлять учащимся самостоятельность и инициативу. Их оценки учащихся неадекватны, основаны лишь на показателях успеваемости. Авторитарный педагог акцентирует внимание на негативных поступках школьника, но при этом не принимает во внимание мотивы этих поступков. Внешние показатели успешности деятельности авторитарных педагогов (успеваемость, дисциплина на уроке и т.п.) чаще всего позитивны, но социально-психологическая атмосфера в таких классах, как правило, неблагополучная. Ролевая позиция этих педагогов объектна. Личность и индивидуальность учащегося оказывается вне стратегии взаимодействия.

***Попустительский*** (анархический, игнорирующий) стиль общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность, что объясняется снятием с себя ответственности за ее результаты. Такие педагоги формально выполняют свои функциональные *обязанности, ограничиваясь лишь преподаванием.*Попустительский стиль общения основан на тактике невмешательства, основу которой составляют равнодушие и незаинтересованность проблемами как школы, так и учащихся. Следствием подобной тактики является отсутствие контроля за деятельностью школьников и динамикой развития их личности. Успеваемость и дисциплина в классах таких педагогов, как правило, неудовлетворительны.

*Общими особенностями попустительского и авторитарного стилей общения, несмотря на кажущуюся противоположность, являются дистантные отношения между учителем и учащимися, отсутствие между ними доверия, явная обособленность, отчужденность учителя, демонстративное подчеркивание им своего доминирующего положения.*

Альтернативойэтим стилямобщения является***стиль сотрудничества***участников педагогического взаимодействия, чаще называемой демократическим*.* Притаком стиле общения педагог ориентирован на повышение субъективной роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел.

Для педагогов, придерживающихся этого стиля, характерны активно-положительное отношение к учащимся, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач. Им свойственны глубокое понимание школьника, целей и мотивов его поведения, умение прогнозировать развитие его личности. По внешним показателям своей деятельности педагоги демократического стиля общения уступают своим авторитарным коллегам, но социально-психологический климат в их классах всегда более благополучен. Межличностные отношения в них отличаются доверием и высокой требовательностью к себе и другим. При демократическом стиле общения педагог стимулирует учащихся к творчеству, инициативе, организует условия для самореализации.

Характеристика приведенных выше педагогических стилей общения дана в «чистом виде». В реальной педагогической практике чаще всего имеют место «смешанные» стили общения.

Педагог не может абсолютно исключить из своего арсенала некоторые частные приемы авторитетного стиля общения. Как показали исследования, они отказываются иногда достаточно эффективными, особенно при работе с классами и отдельными учащимися относительно низкого уровня социально-психологического и личностного развития. Но и в этом случае педагог должен быть в целом ориентирован на демократический стиль общения, диалог и сотрудничество с учащимися, так как этот стиль общения позволяет максимально реализовать личностно-развивающую стратегию педагогического взаимодействия.

Помимо основных существуют ***промежуточные стили педагогического взаимодействия*,** в отношении которых следует исходить из того, что воспитательные силы всегда порождаются личностными отношениями, т.е. всецело зависят от личности педагога.

В.А. Канн-Калик установил и охарактеризовал такие стили педагогического общения, как *общение, основанное на увлеченности совместной творческой деятельностью педагогов и учащихся; общение, в основе которого лежит дружеское расположение; общение-дистанция; общение-устрашение; общение-заигрывание.*

Наиболее продуктивными является ***общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.*** Такой стиль общения отличал деятельность В.А. Сухомлинского.

Достаточно результативным является и ***стиль педагогического общения на основе дружеского расположения,*** который можно рассматривать как предпосылку вышеназванного стиля. Дружеское расположение выступает стимулом развития взаимоотношений педагога с учащимися. Дружественность и увлеченность совместным делом объединяют эти стили между собой. Однако дружественность должна быть педагогически сообразной, так как определенная мера дистантности сохраняет статусные позиции и суверенность каждого из субъектов процесса взаимодействия.

Одним из достаточно распространенных стилей общения является ***общение-дистанция***, которое используется в полной мере как опытные педагоги, так и начинающие.

Исследования показывают, что достаточно гипертрофированная (чрезмерная) дистанция ведет к формализации взаимодействия педагога и учащегося. Дистанция должна соответствовать общей логике их отношений и является показателем ведущей роли педагога, но должна быть основана на авторитете. Превращение «дистанционного показателя» в доминанту педагогического общения резко снижает общий творческий уровень совместной работы педагога и учащихся. Это ведет к упрочнению авторитарного стиля их взаимоотношений.

Общение-дистанция в своих крайних проявлениях переходит в более жесткую форму – ***общение-устрашение***. Оно наиболее популярно у начинающих педагогов, которые не умеют организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Дл личностно-развивающей стратегии педагогического взаимодействия общение-устрашение является бесперспективным.

Не менее отрицательную роль в актах взаимодействия педагогов и учащихся играет **общение-заигрывание**, которое также в основном используется молодыми учителями. Стремясь побыстрее установить контакт с детьми, понравиться им, но не имея для этого необходимой коммуникативной культуры, они начинают заигрывать с ними, т.е кокетничать, вести на уроке разговоры на личные темы, злоупотреблять поощрениями без надлежащих на то оснований.

Такие стили общения, как устрашение, заигрывание и крайние формы общения-дистанции, при отсутствии у педагога коммуникативных умений, необходимых для создания творческой атмосферы сотрудничества, при их частом использовании становятся штампами, порождая малоэффективные способы педагогического общения.

В зависимости от стиля педагогического общения американские психологи выявили три типа учителей.

В зависимости от стиля педагогического общения американские психологи выявили три типа учителей /преподавателей.

1. ***«Проактивный»*** учитель инициативен в организации общения в классе (как группового, так и парного). Он четко индивидуализирует свои контакты с учениками. Его установки меняются в соответствии с опытом, т.е. такой учитель не ищет обязательного подтверждения имеющихся у него установок. Он знает, что хочет, и понимает, что в его собственном поведении способствует достижению этой цели.
2. ***«Реактивный»*** учитель тоже гибок в своих установках, но он внутренне слаб, подчинен (стихии общения). Различие в его установках на отдельных учеников – не различие в его стратегии, а различие в поведении самих школьников, т.е. не он сам, а ученики диктуют характер его общения с классом. У него расплывчатые цели, он приспосабливается и подстраивается к ученикам.
3. ***«Сверхактивный»***учитель, замечая индивидуальные различия, тут же строит нереальную модель, преувеличивающую эти различия во много раз и считает, что эта модель и есть действительность. Его поведение строится на стереотипах, под которые он подгоняет реальные, нестереотипных учеников.

Из числа разработанных в последние годы за рубежом классификаций стилей педагогического общения интересной представляется типология профессиональных позиций учителя, предложенная М. Таленом. Он специально указывает на основание, заложенное в типологизацию: выбор роли педагогом на основании собственных потребностей, а не потребностей учащихся.

Модель 1 – ***«Сократ».*** Это учитель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; учащиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать.

Модель 2 – ***«Руководитель групповой дискуссии».*** Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

Модель 3 – ***«Мастер».*** Учитель выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию и прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

Модель 4 – ***«Генерал».*** Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда по всем прав, а ученик, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам. По данным автора типологии, этот стиль более распространен, чем все вместе взятые, в педагогической практике.

Модель 5 – «**Менеджер»**. Стиль, получивший распространение в радикально ориентированных школах и сопряженный с атмосферой эффективной деятельности класса, поощрением инициативы и самостоятельности. Учитель стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель 6 – «**Тренер»**. Атмосфера общения в классе пронизана духом корпоративности. Учащиеся в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Учителю отводиться роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное - конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель 7 – «**Гид**». Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен.

Маркова и Никонова в основу различения педагогического стиля общения учителя положили следующие основания: содержательные характеристики стиля (преимущественная ориентация учителя на процесс или результат своего труда, развертывания учителем ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде); динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.): результативность (уровень знаний навыков учения у школьников, а также интерес учеников к предмету). На основе этого был выделен ряд индивидуальных стилей, описанных ниже:

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

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

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

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

**Педагогическая** **рефлексия** – это деятельностная способность интеллекта объектировать собственные психические процессы, воспринимать и анализировать свою **деятельность**. Являясь механизмом самоанализа, **педагогическая** **рефлексия** становится инструментом самоконтроля, осмысления, ответственного поведения, дает возможность проследить причинно-следственные отношения в собственном мире.

В педагогической деятельности к рефлексии предъявляются определенные требования. Педагогическую рефлексию можно рассматривать как обращенность сознания учителя/преподавателя на самого себя, учет представлений обучающихся о его деятельности, способность представить сложившуюся у окружающих картину ситуации и на этой основе уточнить представления о себе. В своей педагогической деятельности учитель выступает в разных функциональных позициях. Первая и основная из них – это позиция учителя-практика, задачей которого является организация деятельности учащихся на основе определенного предметного содержания, форм и методов обучения. Однако для учителя/преподавателя характерна и еще одна позиция по отношению к собственной деятельности, когда сама эта деятельность выступает для него в качестве особого предмета анализа, осмысления и оценки. Если при решении практических задач, возникающих в конкретных педагогических ситуациях, учитель непосредственно включен в процессы реального взаимодействия с учащимися, то сами эти процессы становятся предметом исследования. Если в своей практической деятельности учитель конструирует и использует те или иные способы руководства деятельностью учащихся, то сами эти способы превращаются в предмет осмысления. Если в процессе оценки деятельности учащихся учитель применяет определенные критерии и показатели, то сами они становятся тем, что должно быть осознано и раскрыто. В психологическом плане рефлексивное отношение человека к собственной деятельности является одним из важнейших психологических условий все более глубокого ее осознания, критического анализа, конструктивного совершенствования. Рефлексивные процессы в профессиональной деятельности учителя/преподавателя проявляются в следующем: во-первых, в процессе практического взаимодействия учителя и учащихся, когда учитель стремится адекватно понимать и целенаправленно регулировать мысли, чувства и поступки учащихся; во-вторых, в процессе проектирования деятельности учащихся, когда учитель разрабатывает цели обучения и конструктивные схемы их достижения, причем разрабатывает их с учетом особенностей учащихся и возможностей их продвижения и развития; в-третьих, в процессе самоанализа и самооценки учителем собственной деятельности и самого себя как ее субъекта. Этот последний аспект педагогической рефлексии является наиболее значимым, так как он позволяет осмыслить свою профессиональную деятельность и свое место в ней, критически относиться к самому себе и на основе этого пытаться изменить себя. Было бы ошибочно полагать, что педагогическая рефлексия является какой-то необязательной «добавкой» к основным практическим функциям учителя/преподавателя. Без постоянного анализа и самоанализа учитель не был бы в состоянии глубоко осознавать возникающие в практике проблемы, правильно выбирать пути их решения, критически оценивать и корректировать полученные результаты. К тому же это качество помогает преодолеть эгоцентричность мышления, иначе говоря, рассмотрение изучаемого объекта лишь с одной стереотипной точки зрения. Ведь только в этом случае человек сумеет посмотреть на себя самого и на свои действия с позиции других людей, принять во внимание разные точки зрения. А именно это и является одним из компонентов педагогической рефлексии. Рефлексивное отношение учителя к собственной деятельности может проявляться в самых различных ситуациях. Он не может не анализировать и не оценивать того, что делает сам, а также его коллеги и учащиеся. Педагог выступает в рефлексивной позиции в специально организованных формах обмена опытом, в частности в различных формах методической работы. Это позволяет учителям коллективно обсуждать волнующие образование проблемы, разрабатывать способы их решения применительно к собственным условиям, а также анализировать результаты, полученные в индивидуальном опыте других педагогов. Однако такой анализ и самоанализ осуществляется не только в специально организованных формах, но и в неформальном общении с коллегами, в обдумывании собственных действий «наедине с собой». Педагогическая рефлексия имеет еще один важный аспект – обучение на опыте, т. е . постоянный анализ собственной профессиональной деятельности, сопоставление ее с опытом других и достижениями в педагогической науке, критическая оценка своих успехов и неудач , соединение теории с практикой. Учитель постоянно соотносит свой опыт с практикой других учителей и с достижениями педагогической науки, которая обобщает практические знания многих поколений педагогов. Всматриваясь в опыт других, учитель/преподаватель начинает лучше понимать свои индивидуальные знания. Но он не в состоянии воспринимать опыт других, не соотнося его с собственной деятельностью. С одной стороны, учитель осваивает этот социальный опыт, используя его при организации своей индивидуальной деятельности, а с другой – вносит свой собственный вклад в развитие массового педагогического опыта, передавая другим свои индивидуальные достижения. Именно поэтому каждому учителю необходимо умение посмотреть на собственную деятельность не только «изнутри», но и как бы со стороны, сделать ее предметом специального анализа, объектировать эту деятельность для себя и других. Иными словами, накопление учителем практического опыта является необходимым, но недостаточным условием профессионального роста, лишь его постоянное осмысление, анализ и преобразование собственного опыта позволяют учителю развивать свое мастерство. Механизмом данного процесса как раз и становится педагогическая рефлексия. Необходимо упомянуть и о механизме педагогической рефлексии как процессе самоанализа и самооценки учителем собственной деятельности и поведения и самого себя как ее субъекта. Его можно раскрыть следующим образом: 1.Осуществление полной остановки, прекращение непрерывного естественного хода какого-либо процесса. 2. «Выход» из этого процесса, подъем над ним, выяснение собственной позиции и позиции учеников, выявление результативности проводимых действий и их последствий. 3. Фиксация в сознании оптимальных условий, способов выстраивания, наиболее благоприятных для развития учащихся. 4. Оценка своих сильных и слабых профессиональных качеств и умений, определение программы совершенствования себя. Есть основания полагать, что различные функциональные позиции учителя по-разному активизируют рефлексивные механизмы, направленные на прогноз и оценку эффективности собственной педагогической деятельности. Так, планируя различные формы задания для учащихся, учитель, естественно, прогнозирует и конечный эффект их усвоения. Однако все это он планирует для собственной работы: именно учитель реализует свои планы, именно он оценивает их эффективность. Только в отдельных ситуациях учитель ставит себя в психологическую позицию человека, который осмысливает свой опыт с целью его передачи другому. Обычно с понятием «педагогическая рефлексия» связывают в первую очередь то, как учитель представляет себя в глазах учащихся, может ли он сам стать в позицию ученика. Однако с этим явлением связаны и другие функциональные позиции учителя. И учитель/преподаватель как методист, передающий свой опыт коллегам по профессии, и учитель/преподаватель, развивающий педагогические способности родителей, – все эти функциональные позиции требуют от учителя отчетливого осознания и учета тех ожиданий, которые обращены к нему со стороны других людей. Можно также предполагать, что различные позиции учителя и связанные с ними ролевые ожидания проявляются и в характере использования им источников информации. Вероятно, учитель/преподаватель по-разному «прочитывает» и использует одни и те же источники информации в зависимости от цели, которую он ставит перед собой. Если он ищет в них материал для себя, то, вероятно, он в большей мере приспосабливает их к себе, отбирая отдельные приемы работы, материалы, согласующиеся с логикой его собственной концепции. Если же источник должен помочь учителю интерпретировать результаты его собственной деятельности для других учителей, то функции источника меняются: он прежде всего должен дать основания для такой интерпретации. Все это осуществляется благодаря педагогической рефлексии.

Структура педагогической рефлексии включает два плана - операциональный и личностный.

Операциональный план – конструирование и адаптация учебного материала в соответствии с возможностями обучающегося, прогнозирование его возможных затруднений, стимулирование его самостоятельных действий при решении задачи и т.п.

Личностный план рефлексивного мышления педагога раскрывается в его профессионально-личностной центрации на воспитаннике в процессе обучения, а также в его личностной включенности в рефлексивно отображаемую учебно-воспитательную ситуацию, что проявляется в осмыслении им своей причастности и ответственности за результаты учебной деятельности ребёнка.

Основным условием возникновения рефлексии являются затруднения в деятельности. Преодолеть затруднения возможно только при его вычленении и осознании. В педагогической профессии рефлексия занимает одну из важных ролей. Постоянный рефлексивный обзор своей теоретической базы с позиции ежедневной профессиональной практики позволяет педагогу стать компетентным в своем профессиональном деле.

Компетентность – это особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определенной предметной области деятельности.

Компоненты профессиональной компетентности педагога:

– мотивационно-волевой компонент включает в себя: мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в профессии; предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности;

– функциональный компонент в общем случае проявляется в виде знаний о способах педагогической деятельности, необходимых учителю для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии;

– коммуникативный компонент компетентности включает умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог;

– рефлексивный компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, склонность к самоанализу. Рефлексивный компонент является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с людьми, самоуправления, а также побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства и формирования индивидуального стиля работы.

Указанные характеристики профессиональной компетентности педагога нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом.

Роль рефлексии значима и в осмыслении педагогом своего профессионального опыта, так как используется не сам по себе опыт, а мысль, выведенная из него. Соединение опыта профессионала и его рефлексии дает ключ к развитию профессионального мастерства: «опыт + рефлексия = развитие».

В результате повышается «чувствительность» педагога к проблемам профессиональной реальности, потенциал его практического мышления обогащается авторскими стратегиями (умение мыслить по-своему, самобытно), что позволяет ему, принимать наиболее эффективные решения.

Овладение педагогом культурой рефлексивного анализа своего профессионального опыта способствует его профессиональной и личностной зрелости, т.е. мудрого педагога. К качествам мудрого человека исследователи относят способность быть наблюдательным и восприимчивым, видеть сущность явлений и уметь принимать разумные решения в сложных профессиональных обстоятельствах; быть открытым к любой информации и согласовывать разные точки зрения; понимать и принимать проблемы других людей; не быть категоричным в суждениях и оценках, быть критичным в оценке любого знания, в том числе и собственного. Для мудрого человека характерна вопросно-ответная форма знания, в которой высок вес чувства сомнения, родственного природе рефлексии. Педагог и мудрость: в социальном смысле – ожидаемое родство понятий. В профессиональном практическом смысле – цель, которую педагог ставит перед собой и добивается всю свою жизнь.

Рефлексия является мощным катализатором профессионального и личностного роста педагога. По утверждению А. А. Бизяевой, рефлексия педагога присутствует в:

- в профессиональном мышлении и самосознании педагога;

- в учебном взаимодействии с учеником;

- в создании имиджа педагога;

- в профилактике профессиональной деформации личности учителя.

**Содержание рефлексии на различных этапах педагогической деятельности**

Для обеспечения системности обновлений каждый педагог должен быть адаптирован к изменениям в профессиональной деятельности, обладать сформированной способностью понимания самого себя и окружающей среды, быть готовым к постоянному самообразованию и практической деятельности.

Важнейшей сферой рефлексивного анализа педагога является его профессиональное самосознание. Способность педагога анализировать и оценивать свои чувства и отношения, сильные и слабые стороны своей личности, степень их соответствия профессиональным задачам свидетельствует о его психологической зрелости.

Условия, в которых реализуется деятельность педагога, предоставляют ему мало возможностей для углубленного самоанализа. Так известно, что практическая деятельность педагога требует от него высокой степени оперативности и динамизма. Как свидетельствуют наблюдения ученых, в среднем каждые две минуты учебного взаимодействия с обучающимися ставят педагога перед необходимостью принятия решения. Стремительность, с которой меняются учебные ситуации, с одной стороны, и их повторяемость, с другой, приводят к тому, что педагоги редко принимают альтернативные решения, чаще прибегая к автоматизированным образцам поведения.

Другие экспериментальные данные свидетельствуют о том, что педагоги нередко уже «знают» своих обучающихся, еще ни разу не видя их в глаза. Причиной этого явления становится результат их практического опыта, который персонифицируется в собирательном образе некого «среднего» обучающегося, относительно которого учитель, не осознавая того, прогнозирует и даже осуществляет тактику взаимодействия.

Упомянутые погрешности в профессиональном поведении педагога возникают в отсутствии практики постоянного анализа своей деятельности и самого себя как ее субъекта. Рефлексия своих действий позволяет педагогу удерживаться от импульсивных и стереотипных действий и сознательно регулировать свою деятельность с учетом всех объективных условий.

Обсуждение проблемы Я-концепции педагога с точки зрения ее рефлексивного контроля поднимает еще один важный вопрос. Педагог решает профессиональную задачу развития интеллекта обучающегося, выстраивая особую линию обучения для каждого конкретного ребенка с учетом его индивидуальных психологических особенностей. Вместе с тем он должен осознавать и степень влияния своей собственной индивидуальности на учебный процесс.

Например. В класс приходит авторитетный педагог с прекрасной профессиональной подготовкой, имеющий авторский стиль преподавания, да к тому же и яркая личность. Хорошо ли это для ученика начальной школы? Как быть ребенку, который обожает высказывать ошеломляющие его самого и окружающих суждения, «играть» с идеями.

Сильный педагог рискует силой своего авторитета навязать как единственно «правильные» способы переработки информации, отражающие его индивидуальный стиль, и сам того не желая, может затормозить интеллектуальное развитие ученика с иным складом ума. Немало педагогов могут привести примеры о «непонятной» неуспеваемости способного по другим предметам обучающегося.

Решение данной серьезной проблемы связано с соблюдением прав ребенка и поэтому педагог несет за неё особую ответственность. Осознание педагогом своей индивидуальности, составляющей его Я-концепцию, должно стать частью его профессиональной культуры.

Каждый человек в той или иной степени знает склад своего ума: предпочитаемые способы работы с текстом, свои подходы к решению задач, наработанные стратегии в принятии решений, даже свои типичные ошибки. Для педагога важно не просто приблизительное знание о себе, а глубокое рефлексивное исследование своей индивидуальности. Мысль, заключенная в известной фразе поэта «Нам не дано предугадать, как слово наше отзовется» для педагога не является разрешительной грамотой. Обязан предугадывать – это его профессиональный долг. Очень часто, мы слышим, что обучающиеся среднего звена, копия своего первого учителя, а правильно ли это? Должны ли дети быть «Копией?»

Например, индивидуально-психологической характеристикой педагога является когнитивный стиль мышления, несущий на себе влияние рефлексивных свойств. Выступая как индивидуально-своеобразный способ переработки информации об актуальной ситуации (способы ее восприятия, категоризации, оценивания и т. д.) когнитивный стиль оказывает заметное влияние на процессуальные и результирующие стороны педагогического взаимодействия.

Можно предположить, что в ситуации принятия решения педагог с рефлексивным когнитивным стилем проявит меньшую торопливость и большую рассудительность, что убережет его от многих ошибок, которые второпях совершают обладатели импульсивного стиля. Можно также допустить, что педагог с рефлексивным стилем будет невольно побуждать обучающихся к неспешным и углубленным размышлениям, в то время как импульсивный педагог будет склонен поощрять обучающихся за быстроту и спонтанность в генерировании идей и гипотез. При этом рефлексивный педагог будет «притормаживать» импульсивных обучающихся, укоряя их за «легкость мыслей необыкновенную», а педагогов с импульсивным стилем будет невольно приводить в раздражение медлительность и нерешительность обучающихся с рефлексивным стилем. Но это происходит только в том случае, если этот педагог не задумывается о степени и характере влияния своей индивидуальности на обучающихся.

Итак, профессиональная рефлексия дает ключ к пониманию не только того, что делает хороший педагог, но и как именно он это делает. Вопросы педагога самому себе: Кто я? В чем моя роль? Во имя чего я работаю? – побуждают его постоянно рефлексивно осмысливать и поддерживать свою профессиональную философию, состоящую из системы ценностных ориентаций и основных принципов, задающих смысл его деятельности, помогают в определении целей, становятся аргументами при принятии решений. В таком контексте рефлексия педагога выступает как его способность к анализу, осмыслению и конструированию смыслообразующей ценностной основы своей деятельности, основанной на отражении себя как субъекта деятельности, личности и индивидуальности в системе общественных отношений.

**Роль рефлексии в профилактике «самовыгорании» педагога**

Психологи утверждают, что из всех профессий наиболее подвержены образованию дезадаптивных изменений личности профессии системы «человек - человек».

Педагогическая профессия является одной из наиболее деформирующих личность ее субъекта. Если педагог не контролирует широту проявления своего ролевого поведения, то оно постепенно вторгается во все сферы его жизни, делает его поведение неадекватным обстановке, что существенно затрудняет его взаимоотношения с окружающими.

Профессиональное стремление упрощать сложные для обучающихся понятия оборачивается привычкой упрощенно подходить к решению своих личных проблем. Как следствие, она порождает излишнюю прямолинейность в суждениях и негибкость мышления.

Кроме того, профессиональная жизнь в мире «правильных ответов» незаметно развивает в педагоге убежденность в своей неизменной правоте, что порождает дидактизм как стремление всех поучать. Так подмечено, что у преподавателей языка с годами в речи появляется особая рельефность, артикулированность, склонность к повторениям. Кроме того, у них обнаруживается непроизвольная болезненная реакция на ошибки. Им так и хочется все их исправить! И, не замечая этого, они поправляют не только своих учеников. Поучающая манера речи постепенно проникает в сферу личных отношений.

Необходимость «держать обучающихся в руках» формирует в характере педагога излишнюю властность и авторитарность, которые постепенно «высушивают» природную жизнерадостность и чувство юмора.

Профессиональная деформация, с точки зрения своего механизма, рассматривается как следствие нарушения системы личностной и профессиональной рефлексивной саморегуляции личности и проявляется как избыточное доминирование «Я профессиональное» в области «Я человеческое».

Анализ профессионального поведения части педагогов выявил тенденцию навязывания своего образа «Я» обучающимся. Передавая своим обучающимся образцы готового опыта, возведенного в ранг непреложной истины, они особенным образом влияют на тех школьников, которые решили выбрать педагогическую профессию: у обучающихся формируются первые элементы фундамента будущих профессиональных деформаций. Чрезмерная выраженность типично педагогических черт переходит в крайний вариант нормы у педагога и начинает обозначаться у школьников в качестве акцентуации.

В психологии, одним из проявлений профессиональной деформации является синдром психического выгорания: эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция своих личных достижений. Эмоциональное истощение для педагога означает пониженный эмоциональный фон, нарастающее равнодушие. Деперсонализация затрагивает отношения с другими людьми и связана с чувством зависимости или негативизма, с появлением цинизма, т.е. обесцениванием прежде значимых чувств и отношений. Редукция личных достижений выражается в заметном понижении личной и профессиональной самооценки, с утратой веры в свои силы и способности.

Далеко не все педагоги, кого коснутся проблемы профессиональной деформации, отправятся к психотерапевту. Многие из них просто не догадываются, что с ними происходит, перенося ответственность за появляющиеся неприятности или на других («такое теперь время», «такие теперь дети» и т.п.), или занимаясь мучительным самообвинением.

Поэтому первым шагом в профилактике профессиональной деформации должно быть своеобразное рефлексивное сканирование своего поведения, своих отношений с окружающими, своего настроения. Постоянная практика рефлексивного наблюдения за собой и анализ себя в разных ситуациях как бы глазами другого помогает осознать свое индивидуальное и ролевое поведение. Процесс осознания своего «Я человеческое» и «Я профессиональное» поддержит или постепенно восстановит поведенческую гибкость учителя как оптимальное сочетание его индивидуальных способов поведения и разнообразных профессиональных (ролевых) паттернов взаимодействия.

Рефлексивное сканирование своего ролевого поведения можно сопровождать процедурами самодиагностики своих личностных качеств.

**Притча об учителе и точке**

Однажды Учитель, показал ученикам чистый лист бумаги, где в середине стояла черная точка и спросил: «Что вы видите?»

Первый ученик: «Точку».

Второй: «Черную точку».

Третий: «Жирную точку».

Тогда Учитель ответил: «Вы все увидели только точку, но никто не заметил большого белого листа!».

Р.S. Вот так же мы судим о человеке, по его маленьким недостаткам.