

**М.В. Емельянова
И.В. Журлова
Т.Н. Савенко**

**ОСНОВЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
МАСТЕРСТВА**

КУРС ЛЕКЦИЙ



Мозырь 2005

УДК 378 (076)

ББК 74.58

Е

Авторы: **М.В. Емельянова**, кандидат педагогических наук, доцент
И.В. Журлова, кандидат педагогических наук, доцент
Т.Н. Савенко, кандидат педагогических наук, доцент

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики Учреждения образования
«Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины»

Ф.В. Кадол

Кандидат педагогических наук, доцент
кафедры Учреждения образования
«Мозырский государственный педагогический университет»

Емельянова М.В., Журлова И.В., Савенко Т.Н.

Основы педагогического мастерства: Курс лекций для студентов дневного и заочного отделений педагогического университета. – Мозырь: УО «МГПУ», 2005. – 150 с.

Пособие содержит учебный материал по тринадцати главным темам курса «Основы педагогического мастерства», список основной литературы в соответствии с темами, а также литературы для самообразования. В качестве приложений представлены справочный материал по вопросу «Формирование профессионального мастерства учителя как педагогическая проблема (исторический аспект)», тесты для самоконтроля знаний по всем темам курса.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Многообразие и сложность задач формирования подрастающего поколения на современном этапе делают проблемы педагогического мастерства особенно актуальными для теории и практики обучения и воспитания.

В представленном лекционном курсе педагогическое мастерство трактуется и как комплекс профессиональных знаний и умений учителя, и как искусство, основанное на проявлении педагогом совокупности способностей и личностных качеств, помогающих ему эффективно решать педагогические задачи, и как определенный уровень педагогической деятельности, позволяющий достигать оптимальных результатов.

Педагогическое мастерство в ходе профессиональной деятельности учителя позволяет оптимизировать все виды учебно-воспитательной работы, направлять их на всестороннее развитие и совершенствование личности школьника, формирование его мировоззрения и способностей. В связи с этим, авторы лекционного курса обращают внимание на творческое использование методов и приемов обучения, воспитания и развития учащихся. Эта идея нашла свое отражение в ряде тем: «Специфика педагогической деятельности», «Педагогическая техника учителя и пути ее формирования», «Элементы актерского и режиссерского мастерства в работе учителя», «Творческий подход учителя к организации современного урока», «Мастерство воспитателя».

Исходя из того, что содержание профессиональной деятельности учителя основано на общении с учащимися, курс лекций включает раздел «Мастерство педагогического взаимодействия», в котором сосредоточены материалы, позволяющие будущим педагогам освоить технологию педагогического общения, эффективно управлять эмоциональными контактами с воспитанниками, творчески выстраивать систему педагогически целесообразных взаимоотношений, эффективно использовать педагогическую речь как основное средство профессионального общения, конструктивно разрешать возникающие в ходе учебно-воспитательного процесса противоречия и конфликты, умело реализовывать приемы убеждения и внушения как способы коммуникативного воздействия на школьников.

Назначение данного пособия авторы видят не только в репродуктивном усвоении студентами информации, но и в развитии критичности и креативности мышления, на которое направлены творческие задания, содержащиеся в разделе «ПРИЛОЖЕНИЯ» в качестве тестовых заданий. Коммуникативные задачи из школьной жизни, так же как и тестовые вопросы, ориентированы на самостоятельную работу, самопроверку и самодиагностику будущими учителями собственной профессиональной подготовки.

Раздел I. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учитель – центральная фигура в школе, его определяющая роль в осуществлении учебно-воспитательной деятельности.

Большие социально-экономические преобразования, происходящие в нашей стране на современном этапе, непосредственно касаются системы образования, осуществления обучения и воспитания школьников.

Решающая роль в подготовке подрастающего поколения к жизни принадлежит школьному учителю. Сегодня общество выдвигает принципиально новые требования к личности и деятельности педагога, требует сформированности его профессионального мастерства. Ведь именно школьный учитель реализует цели и задачи обучения и воспитания, организует активную учебно-познавательную, трудовую, общественную, художественно-эстетическую и спортивно-оздоровительную деятельность учащихся, направленную на их развитие и формирование разнообразных личностных качеств.

Об определяющей роли учителя в образовании и воспитании учащихся говорят многочисленные примеры школьной практики, есть высказывания о ней многих выдающихся педагогов прошлого и современности. Так, Я.А. Коменский утверждал в «Великой дидактике»: «Учителями пусть будут самые лучшие из людей, выдающиеся своей нравственностью, – вот наиболее действенное замечательное средство к тому, чтобы побудить учеников к самой честной жизни».

Известный математик М.В. Остроградский писал: «Хороший учитель рождает хороших учеников».

Сегодня в школах работают учителя, которые добиваются высокого качества обучения и воспитания, проявляют методическое творчество, обогащают передовой педагогический опыт. Однако нельзя не констатировать тот факт, что по ряду многих причин в современных учебных заведениях явно недостаточно педагогов, осуществляющих педагогическую деятельность на высоком профессиональном уровне. Более того, намечается некоторая тенденция к снижению уровня профессионального роста учителей. Это связано как с многочисленными сложностями социально-экономической жизни нашей республики, так и с существенными недостатками процесса подготовки учителя-

профессионала в средних и высших специальных учебных заведениях, которые иногда можно рассматривать как следствие не совсем верных психолого-педагогических установок по этой сложной проблеме. Однако общественное положение, профессиональный престиж учителя в немалой степени зависят и от него самого: от его жизненной позиции, человеческих свойств и качеств, эрудиции и качества выполняемой им педагогической деятельности, которая является далеко не простой. Ведь работа учителя относится к весьма сложным видам деятельности. В этом плане перед учителем возникает целый ряд профессиональных проблем. Даже глубокие знания педагогической теории не снижают тех трудностей, с которыми ему приходится сталкиваться в своей деятельности. Дело в том, что педагогическая теория содержит обобщенные положения о том, как нужно осуществлять обучение и воспитание учащихся, в ней фиксируются общие методические идеи о подходе к детям, об учете их возрастных и индивидуальных особенностей. Практика же выступает в большом разнообразии конкретного и единичного и часто ставит такие вопросы, на которые нет прямых ответов в педагогической теории. Поэтому от учителя, призванного профессионально осуществлять педагогический процесс в школе, требуется не только глубокое и всестороннее знание теоретических положений педагогики, но и большая практическая подготовка, гибкость педагогического мышления, умение творчески решать задачи учебно-воспитательной деятельности, что в конечном итоге и определяет уровень его профессионализма.

Понятие педагогической деятельности и ее структура

Что же представляет собой деятельность учителя как сложный педагогический феномен?

Б.Т. Лихачев определяет ее следующим образом: **«Это особый вид общественно-полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к жизни в соответствии с экономическими, политическими, нравственными, эстетическими целями»** [2, 57]. Он соотносит понятия «воспитание» и «педагогическая деятельность», подчеркивая, что педагогическая деятельность представляет собой самостоятельное общественное явление, единое с воспитанием, но отличное от него. Воспитание людей всегда, на любой стадии общественного развития осуществляется всем обществом, всей системой общественных отношений и форм общественного сознания. Педагогическая деятельность как общественная функция возникает в воспитательном процессе и осуществляется педагогами, специально подготовленными и обученными людьми. В отличие от них, многие взрослые, участвующие в воспитательном процессе, не осознают воспитательного значения своих взаимоотношений с детьми, зачастую

действуют и поступают вопреки педагогическим целям.

Воспитание и педагогическая деятельность находятся в единстве и одновременно противоположны. Воспитание – объективно закономерный исторический процесс, педагогическая же деятельность как субъективное отражение этого процесса возникает в его рамках и развивается на основе воспитательской практики. Педагогическая деятельность может отставать от требований жизни, от объективного воспитательного процесса, вступать в противоречия с прогрессивными социальными тенденциями. Научная педагогическая теория изучает законы воспитания, воспитательного влияния жизненных условий и их требования. Этим она вооружает педагогическую деятельность необходимыми достоверными знаниями, обуславливает ее эффективность, способствует разрешению возникающих противоречий между педагогической деятельностью и прогрессивными общественными явлениям.

Б.Т. Лихачев определяет следующие положения, в которых выражается общее и различное, единое и особенное в воспитании и педагогической деятельности как общественных явлениях:

1. Педагогическая деятельность родилась в недрах воспитательных отношений как субъективное отражение объективных процессов, как сознательное вмешательство в формирование подрастающего поколения.

2. Воспитание – категория более широкая, чем педагогическая деятельность. Порождая педагогическую деятельность и находясь с ней в единстве, воспитание может вступать с педагогической деятельностью в противоречия и несоответствия, обусловленные отставанием целенаправленной подготовки детей от требований развивающейся и изменяющейся жизни.

3. Назначение воспитания – удовлетворение жизненно необходимых потребностей людей. Цель педагогической деятельности – охват педагогическим влиянием всей детской жизни, формирование личностных качеств растущего человека.

4. В воспитании средствами воздействия на детей являются вся совокупность общественных отношений и активная самодеятельность детей, что приводит к непредсказуемости результатов формирования личности. Педагогическая же деятельность преодолевает известную стихийность в личностном формировании ребенка, так как она специально организована, в ней тщательно отбираются виды и средства деятельности детей для достижения запланированных целей.

5. В воспитании принимают участие все: взрослые и дети, природа и среда, вещи и явления. Педагогическую деятельность осуществляют специально подготовленные педагоги, которые призваны реализовать общественные идеалы, организовать влияние общества и природы, среды, в которой находится ребенок.

6. По мере совершенствования общества происходит сближение воспитания и педагогической деятельности. Круг ее сознательных участников расширяется (появление социальных педагогов, наставников производства, педагогически образованных родителей; общественных организаций, взрослых и детских, осуществляющих воспитательную функцию).

Таким образом, педагогическая деятельность – это **самостоятельное общественное явление, одна из важнейших функций общества**. Она сложна по своему составу, многогранна.

Структуру педагогической деятельности изучали Ф.М. Гоноболин [1], Н.В. Кузьмина [2], В.А. Сластенин [4], А.И. Щербаков [7] и др. Исследования А.И. Щербаковым педагогической деятельности как сложной динамической системы, имеющей свою специфическую структуру, позволили ему выделить основные ее элементы:

- конструктивный,
- организаторский,
- коммуникативный,
- информационный,
- развивающий,
- ориентационный,
- мобилизационный,
- исследовательский или гностический.

Обстоятельно характеризует структуру педагогической деятельности И.Ф. Харламов. Он подчеркивает, что для приобретения и совершенствования профессиональной умелости и выработки педагогического мастерства учителю необходимо детально представлять структуру педагогической деятельности и связанную с ней систему теоретических знаний и практических умений и навыков [6]. На основании психолого-педагогических исследований он выделяет следующие взаимосвязанные виды педагогической деятельности:

1. **Диагностическая деятельность** (связана с изучением учащихся и установлением уровня их развития, обученности и обучаемости, воспитанности и воспитуемости).

2. **Ориентационно-прогностическая деятельность** (выражается в умении учителя определять линию учебно-воспитательной деятельности, ее конкретные цели и задачи на каждом этапе работы учителя, прогнозировать ее результаты).

3. **Конструктивно-проектировочная деятельность** (органически связана с ориентационно-прогностической деятельностью: если учитель прогнозирует тот или иной результат в своей работе, ему необходимо уметь конструировать, проектировать ее содержание, спланировать конкретную учебную и воспитательную деятельность).

4. Организаторская деятельность (связана с вовлечением учащихся в намеченную учебно-воспитательную работу и стимулированием их активности в ней).

5. Информационно-объяснительная деятельность (выполняя этот вид деятельности, учитель выступает не только как организатор учебно-воспитательного процесса, но и как важнейший, однако не единственный, источник научной, мировоззренческой и нравственно-эстетической информации. От того, как сам педагог владеет учебным материалом, зависит качество его объяснения, его содержательность, логическая стройность, насыщенность яркими деталями и фактами. К сожалению, есть немало учителей, плохо владеющих этим видом деятельности по причине недостаточного знания своего предмета, что отрицательно сказывается на обучении и воспитании учащихся в целом).

6. Коммуникативно-стимулирующая деятельность (связана с тем влиянием учителя, которое оказывает на учеников его личностное обаяние, нравственная культура, умение организовать истинно педагогическое общение с учащимися, побуждать их своим положительным примером к активной разнообразной деятельности по овладению общественным опытом. Этот вид деятельности основывается на любви к детям, душевном отношении к ним, на гуманистической направленности личности педагога).

7. Аналитико-оценочная деятельность (проявляется в умении учителя анализировать ход обучения и воспитания, выявлять в них положительные стороны, видеть свои и чужие просчеты и недостатки в организации работы с детьми, сравнивать достигаемые результаты деятельности по обучению и воспитанию школьников, сопоставлять их с результатами работы коллег. Этот вид педагогической деятельности способствует поискам путей усовершенствования учебно-воспитательной работы учителя и его профессиональному росту).

8. Исследовательско-творческая деятельность (сущность данного компонента в том, что применение педагогической теории по своему существу требует от учителя определенного творчества, ведь педагогические идеи отражают типичные учебно-воспитательные ситуации и положения, которые необходимо адаптировать в конкретных педагогических условиях. Эти условия разнообразны, иногда уникальны, неповторимы, в связи с чем учителю необходимо проявлять известное творчество, применяя ту или иную педагогическую закономерность на практике. Кроме того, педагогу необходимо творчески осмысливать и развивать того нового, что выходит за рамки уже известной теории и в той или иной мере обогащает ее. Иногда учитель в состоянии сам творить то новое, что становится творческим педагогическим опытом, обогащающим теорию).

Такова структура педагогической деятельности, сущность и система умений и навыков учителя, овладение которыми лежит в основе становления и развития его профессионального мастерства.

Специфика труда учителя

Высокие требования к труду учителя обусловлены не только сложностью выполняемой им деятельности, но и ее ярко выраженной спецификой.

В.А. Сухомлинским в этом отношении был выдвинут главный тезис о том, что учительская профессия – это человековедение, постоянное, никогда не прекращающееся, проникновение в сложный духовный мир человека. В связи с этим тезисом автор предлагает следующие специфические характеристики педагогического труда:

1. Мы имеем дело с самым сложным, бесценным, самым дорогим, что есть в жизни, – с человеком. От нас, от нашего умения, мастерства, искусства, мудрости зависит его жизнь, здоровье, разум, характер, воля, гражданское и интеллектуальное лицо, его место и роль в жизни, его счастье.

2. Человеческая природа может раскрыться в полной мере лишь тогда, когда у ребенка есть умный, умелый, мудрый воспитатель.

3. Объект нашего труда – тончайшие сферы духовной жизни формирующейся личности – ум, чувства, воля, убежденность, самосознание. Воздействовать на эти сферы можно только тем же – умом, чувством, волей, убежденностью, самосознанием. Важнейшие инструменты воздействия на духовный мир школьника – слово учителя, красота окружающего мира и искусства, создание обстоятельств, в которых наиболее ярко выражаются чувства – весь эмоциональный диапазон человеческих отношений.

4. Одной из важнейших особенностей творчества педагога является то, что объект его труда (и одновременно субъект педагогического процесса - прим. автора) – ребенок – постоянно меняющийся, всегда новый, сегодня не тот, что вчера. Наш труд... возлагает на нас особую, ни с чем не сопоставимую ответственность [5].

Выступая в качестве специфического общественного явления, педагогическая деятельность состоит из следующих компонентов:

- цель деятельности;
- предмет педагогической деятельности;
- средства педагогического труда;
- субъект педагогического труда;
- его результаты.

Педагогический труд как *целесообразная деятельность* направлен на создание условий для развития и формирования личности человека,

следовательно, на формирование подрастающего поколения. Это процесс взаимодействия между человеком, овладевшим опытом предыдущих поколений, и человеком, только овладевающим им. Через посредство педагогической деятельности осуществляется социальная преемственность поколений, включение растущего человека в существующую систему социальных связей, реализуются природные возможности развивающейся личности в овладении общественным опытом. Специфика целевого компонента педагогической деятельности в том, что ее цель всегда является «социальным заказом».

Предмет педагогического труда тоже специфичен. Это не мертвый материал природы, а активное человеческое существо с неповторимыми индивидуальными качествами, с собственным отношением и пониманием происходящих событий. На ребенка в школе одновременно действуют и другие факторы (а не только педагогическое воздействие учителя). Часто они воздействуют стихийно, многопланово, в различных направлениях. Поэтому педагогический труд предполагает одновременно корректировку всех воздействий, в том числе исходящих от самого воспитанника, то есть организацию и воспитания, и перевоспитания, и самовоспитания личности. Главное заключается в том, что учащийся, его отношения выступают в труде педагога не только его предметом (объектом), но и **субъектом**, поскольку педагогический процесс только тогда эффективен, когда ориентирует воспитанника на самообразование и самовоспитание. Более того, в ходе взаимодействия преобразуется не только учащийся, но и педагог, поскольку процесс обучения и воспитания развивает в нем одни качества и подавляет другие.

Специфичны *субъект и средства педагогического труда*. Исполнитель труда (педагог) – субъект и главное средство воздействия как бы сливаются в педагогическом процессе воедино. Основным инструментом воздействия на воспитанника – личность учителя, его знания и умения, чувства и воля, индивидуальные проявления. Другими средствами педагогического труда выступают: во-первых, капитальные средства (здание, кабинеты, оборудование т.д.); во-вторых, средства текущего применения, к которым относят:

– визуальные (зрительные), в их числе оригинальные предметы или их разнообразные эквиваленты; среди них выделяют натуральные (природа), объемные (муляжи), изобразительные (карты), символические (рисунки, иллюстрации), графические (графики, диаграммы, таблицы, схемы и т.д.);

– аудиальные (слуховые), к которым относятся радио, магнитофоны, музыкальные инструменты и др.;

– аудиовизуальные (зрительно-слуховые), к которым относятся кино- и видеотехника, компьютеры.

Субъектами педагогической деятельности являются учитель, родители, референтные группы учащихся, школьный и классный коллективы, коллеги, администрация школы.

Специфичен и итог педагогического труда – человек, овладевший определенной суммой общественной культуры. Но если в материальном производстве с получением продукта труда процесс развития завершается, то продукт педагогической деятельности – **человек в совокупности общественных отношений** (личность) – способен к дальнейшему саморазвитию.

Таким образом, воздействие педагога на личность и судьбу другого человека не завершается с окончанием последним школы, а иногда продолжается всю жизнь.

Эту мысль обосновал выдающийся советский педагог В.А. Сухомлинский в книге «Сто советов учителю»: «Конечный результат педагогического труда можно увидеть не сегодня, не завтра, а через продолжительное время. То, что вы сделали, сказали, сумели внушить ребенку, иногда сказывается через пять, десять лет» [5, 423].

Таким образом, мы приходим к выводу, что **важнейшей особенностью педагогической деятельности является то, что она с начала и до конца – процесс взаимодействия людей.** Человек и предмет педагогической деятельности, и во многом – ее орудие, и средство, и продукт. Следовательно, цели, задачи и методы обучения и воспитания в педагогической деятельности, определяемые, в конечном итоге, социальными факторами, **осуществляются в форме межличностных отношений.** Это диктует особые требования к человеку, избравшему профессию учителя, требует сформированности его профессионального мастерства.

Литература

1. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
2. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1967. – 183 с.
3. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. – М.: Юрайт, 2000. – 523 с.
4. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы. – М.: Прометей, 1991. – 158 с.
5. Сухомлинский В.А. Избранные произведения. В 5-ти т. – Т.2. – Киев: Рад. школа. – 535 с.
6. Харламов И.Ф. Педагогика. – Мн.: Университетское, 2001. – 272 с.
7. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. – Л.: Просвещение, 1967. – 147 с.

СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА И ЕГО СТРУКТУРА

Понятие о педагогическом мастерстве учителя

Проблема формирования педагогического мастерства учителя в нашей педагогике исследуется довольно активно. Однако раскрытие сущности сложного понятия

педагогического мастерства носит несколько противоречивый характер. Одни авторы в качестве исходного положения при определении сущности понятия мастерства учителя берут его профессионально-личностные свойства и качества. Другие же исследователи освещают сущность профессионального мастерства педагога с точки зрения совершенства его педагогической деятельности. Как тот, так и другой подходы, конечно, имеют право на существование. И все же возникает вопрос о том, какой из них является наиболее предпочтительным и, следовательно, более верным.

Ряд ученых при определении сущности учительского мастерства исходит из наличия у педагога развитых профессионально-личностных свойств и качеств (А.И. Щербаков, В.А. Сластенин, А.И. Мищенко, И.А. Зязюн и др.).

Так, А.И. Щербаков педагогическое мастерство определяет как синтез научных знаний, умений и навыков методического искусства и личных качеств учителя.

Украинские педагоги (И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.) определяют педагогическое мастерство, исходя из его понимания «как комплекса свойств личности, обеспечивающего высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности» [6, 10]. К таким важнейшим свойствам педагога они относят гуманистическую направленность его личности, профессиональные знания, педагогические способности и педагогическую технику учителя.

Перекликается с вышеуказанным определением и в некоторой степени дополняет его характеристика та дефиниция, которая дается В.А. Сластениным: Мастерство учителя, по его мнению, – это синтез личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющий высокую эффективность педагогического процесса. В частности, автор выделяет в нем четыре относительно самостоятельных элемента: мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности детей; мастерство убеждения; мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности и, наконец, мастерство владения педагогической техникой [7].

Приведенные определения в некоторой степени дают представление о сущности педагогического мастерства учителя. Однако понятие

«мастерство», которое изначально обозначает деятельность, (По В. Далю, мастерство – рукоделие, ремесло, умение, искусство), названные авторы определяют главным образом через свойства и качества личности учителя. Мастерство же проявляется не столько в свойствах личности как таковых, сколько в ее деятельности, для осуществления которой, конечно, нужны и определенные свойства. Но свойства – это предпосылки мастерства, условия его проявления и развития. Семантически педагогическое мастерство связывается с высоким уровнем **профессиональной деятельности** учителя, которая основана на умениях, навыках и личностных свойствах. Значит, для достижения высокого уровня профессионализма учителю необходимо развивать, формировать и шлифовать профессиональные умения и навыки, определенные личностные качества и на этой основе совершенствовать свою педагогическую деятельность. Две эти задачи, хотя и тесно связаны между собой, все же не являются тождественными. Их единство достигается только на высших уровнях педагогической деятельности, которые и находят свое выражение в педагогическом мастерстве учителя.

Понимание педагогического мастерства как высокого уровня профессиональной деятельности учителя, лежащего в основе более высоких, или высших уровней его профессионализма – педагогического творчества и педагогического новаторства – мы находим в работах А.К. Марковой, И.Ф. Харламова и других исследователей.

А.К. Маркова определяет сущность педагогического мастерства как «выполнение учителем своего труда на уровне образцов и эталонов, отработанных в практике и уже описанных в методических разработках и рекомендациях» [5, 51]. Она считает, что мастерство педагога проявляется в достаточно высоком уровне владения основами профессии, в успешном применении учителем уже известных в науке и практике приемов.

Исследования особенностей педагогической деятельности учителей на уровне мастерства дают основания для утверждения о том, что в нем имеет место не только репродуктивная, но и в большой мере творческая деятельность. Ведь труд учителя по своей сущности творческий, так как требует от педагога осмысления и ситуативного применения общих теоретических положений педагогики на практике.

Определение сущности педагогического мастерства с точки зрения совершенства педагогической деятельности дано И.Ф. Харламовым. В статье «О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве» [8] он высказывает мнение, что раскрывать сущность мастерства надо не через свойства личности учителя, а через его педагогическую деятельность. Автор отмечает, что педагогическое мастерство надо рассматривать в системе совершенствования профессионально-педагогической квалификации учителя в целом. При этом нужно учитывать то, что мастерством учитель овладевает не сразу. Определенное время он работает

на уровне **педагогической умелости**, являющейся основой, фундаментом его профессионализма, выработки педагогического мастерства.

Педагогическая умелость характеризуется достаточно глубоким знанием предмета, который учитель преподает, нормативных курсов психологии, педагогики и частных методик и проявляется в умелом их применении на практике, что позволяет достаточно квалифицированно осуществлять обучение и воспитание учащихся.

С этой точки зрения И.Ф. Харламов считает, что «педагогическое мастерство как качественная характеристика учебно-воспитательной деятельности учителя есть не что иное, как доведенная до высокой степени совершенства его учебная и воспитательная умелость, которая проявляется в особой отшлифованности методов и приемов применения психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокая эффективность учебно-воспитательного процесса» [8, 471].

Таким образом, сопоставление приведенных выше определений профессионального мастерства учителя позволяет заключить, что педагогическое мастерство является таким высоким уровнем профессионально-педагогической деятельности, на котором достигается единство отшлифованных умений и навыков применения психолого-педагогической теории на практике и сформированных личностных свойств учителя, обуславливающих эффективность педагогического процесса.

Педагогическое мастерство проявляется, прежде всего, в педагогически целесообразных действиях и поступках учителя, в отточенности умений эффективной организации учебно-познавательной и деятельности школьников и формировании педагогического общения со всеми участниками учебно-воспитательного процесса, а также в умениях и навыках самосовершенствования своих педагогических способностей и других значимых профессионально-педагогических свойств и качеств.

Такое понимание сущности педагогического мастерства имеет большое значение. Оно позволяет осмысливать педагогическое мастерство как весьма сложный деятельностно-личностный феномен учителя, более детально раскрывать его внутреннюю структуру и правильно намечать пути его действенного формирования.

Структура педагогического мастерства учителя.

Профессиональная пригодность в структуре педагогического мастерства

Профессиональная пригодность учителя – определяющая предпосылка для становления и развития педагогического мастерства.
Важнейшим компонентом в структуре педагогического мастерства является

профессиональная пригодность учителя, так как только на ее основе может развиваться и формироваться высокий уровень педагогического профессионализма.

Говоря о таком высоком уровне профессионализма учителя, как педагогическое мастерство, мы подразумеваем наличие профессиональной пригодности как само собой разумеющееся. Однако необходимо отметить особые ее свойства, являющиеся определяющей предпосылкой, основой для развития педагогических способностей, умений и навыков, необходимых личностных свойств учителя, способного работать на уровне педагогического мастерства.

Общеизвестное значение понятия «задатки» – врожденные психофизические свойства и качества человека, определяющие его способности к той или иной деятельности – дает основания для определения профессиональной пригодности вообще как «признания профессиональной предназначенности человека, обусловленной своеобразием его природных особенностей» (В.А. Сластенин). Овладение учительской профессией тоже требует определенных задатков, то есть стать учителем может далеко не каждый человек. В результате исследований учеными (Л.М. Ахмедзяновой, Т.А. Воробьевой, В.А. Сластениным, И.Ф. Харламовым, Т.А. Шингерей и др.) определен ряд задатков к профессии педагога.

Важнейшими задатками для овладения учительской профессией являются: **общее физическое здоровье**, так как учитель испытывает в процессе осуществления педагогической деятельности большие психофизические нагрузки, **здоровая центральная нервная система**, желательного сильного типа.

Не менее важно наличие совершенных, без физических изъянов и заболеваний, развитых **органов речи и восприятия** (зрения, слуха, обоняния и осязания).

Несомненно значительным задатком к педагогической профессии является **внешнее обаяние** человека, которое обуславливается определенными чертами лица и фигуры, соответствующим педагогическим требованиям к внешнему облику учителя.

Однако исследования педагогической практики показывают, что профессиональная пригодность учителя, способного работать на уровне педагогического мастерства, не ограничивается только наличием необходимых природных свойств и качеств. Профессиональная пригодность к педагогической деятельности на высоком профессиональном уровне понимается более широко.

Определяет сущность профессиональной пригодности как предпосылки к формированию педагогического мастерства И.Ф. Харламов: «Это необходимый комплекс способностей физических, нервно-психических и нравственных качеств учителя, которые призваны

обеспечить высокую эффективность его труда» [8]. По его мнению, профессиональная пригодность учителя связана с наличием физического и психического здоровья, хороших речевых данных, уравновешенности нервной системы и т.д. К числу личностных качеств, характеризующих пригодность к педагогической деятельности, относятся склонность к работе с детьми, коммуникабельность, тактичность, наблюдательность, развитое воображение, организаторские способности, высокая требовательность к себе. В определении указывается на сложность, комплексность данного явления, на его определяющую роль в становлении профессионализма учителя.

Как системное качество личности учителя, которое обуславливает эффективное выполнение педагогической деятельности, определяют профессионально-педагогическую пригодность А.А. Гримоть и П.П. Шоцкий. Рассматривая составляющие этого системного качества, они указывают на то, что при отборе людей на учительскую профессию нужно выявлять и учитывать не только показания к ней, но и такие качества, которые рассматриваются как противопоказания к педагогической работе, как свидетельство об отсутствии профессиональной пригодности (например, недостаточное интеллектуальное развитие, аморальность, слабохарактерность, равнодушие к детям и т.д.). К компонентам рассматриваемого системного качества А.А. Гримоть и П.П. Шоцкий относят не только ряд психо-физических свойств – эмпатию, развитую рефлексию, словесно-логическую память, физическое здоровье и т.д., – но и **мотивацию выбора** педагогической профессии, подчеркивая, что «решающим признаком профессиональной пригодности учителя является профессионально-педагогическая направленность его личности, потребность в педагогической деятельности...» [3, 12].

Т.А. Шингерей [9] моделирует основные качества будущего учителя в рамках его пригодности к профессиональной деятельности:

– будущий учитель должен обладать задатками к избранной деятельности (здоровьем, психофизическим равновесием, определенными внешними данными и т.д.);

– нужно предусматривать его интеллектуальные возможности и способности («интеллектуальные способности человека, который решил стать педагогом, должны обеспечивать ему возможность усвоения определенного объема знаний, как общего характера, так и специальных... В знаниях учителя главное – определенный порядок и точность, только систематизированные знания могут быть успешно усвоены учащимися. Хороший учитель – тот, кто способен научить других методу создания своей системы знаний» [9, 15]).

– необходимо учитывать уровень нравственного развития будущего педагога;

– важны такие психологические качества, которые позволяют успешно взаимодействовать с другими людьми («оптимизм и эмпативность, умение владеть собой, уверенность в себе, ровную доброжелательность к людям, развитое чувство юмора, быстроту реакции, способность ориентироваться в сложной ситуации...» [9, 16]).

Данное профессиографическое описание не претендует на полноту и неоспоримость, однако в нем выделены важнейшие группы свойств и качеств человека в рамках его профессиональной пригодности к педагогической деятельности, определены предпосылки для достижения в практической работе в школе высокого уровня профессионализма, педагогического мастерства.

Таким образом, профессиональная пригодность как предпосылка развития педагогического мастерства является сложным, интегрированным качеством учителя, результатом его личностного развития, определенным жизненным опытом и даже жизненной заданностью на уровне физиологического развития. Ее необходимо диагностировать на этапе профессионального самоопределения будущего учителя, так как в процессе обучения ее можно только совершенствовать. На момент диагностирования профессиональной пригодности у молодых людей, желающих овладеть профессией педагога, она может быть представлена далеко не в полном объеме, однако определяться как имеющаяся в тех или иных проявлениях (в задатках, или профессионально-значимых личностных качествах). Ее отсутствие обозначает не только профессиональную непригодность со всеми вытекающими из нее последствиями, но и прогнозирует тщетность профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в специальном учебном заведении, тщетность дальнейших усилий, направленных на развитие высокого уровня профессиональной деятельности учителя – педагогического мастерства.

Профессиональные знания учителя как сущностный компонент педагогического мастерства.

Исследуя составляющие педагогического мастерства, ученые сходятся во мнении, что фундаментальной основой, сущностным его компонентом являются профессиональные знания

учителя. Знаниевый компонент в структуре профессионального мастерства педагога представлен:

- обширными знаниями по предмету;
- глубокими и прочными знаниями психологии и педагогики;
- общими культурологическими знаниями.

В первую очередь профессиональные знания учителя-мастера представлены глубокими и прочными знаниями по предмету и методике

его преподавания. Как указывал А.С. Макаренко, ученики могут простить своим учителям и чрезмерную строгость, и сухость, даже придирчивость, но не простят плохого знания дела. Выше всего ценят они в педагоге «глубокое знание предмета, ясную мысль».

Еще К.Д. Ушинский указывал на основополагающее значение для развития и усовершенствования искусства обучения и воспитания обширных психолого-педагогических знаний. Он писал: «Не можем мы назвать педагогом того, кто изучил только несколько учебников педагогики и руководствуется в своей воспитательной деятельности правилами и наставлениями, помещенными в этих «педагогиках», не изучив тех явлений природы и души человеческой, на которых... основаны эти правила и наставления». По его мнению, нужно различать «педагогикау в обширном смысле, как собрание знаний, необходимых или полезных для педагога, от педагогики в тесном смысле, как собрания воспитательных правил».

Психолого-педагогические знания формируются не только в процессе изучения педагогики, психологии, частных методик преподавания, но и в результате вдумчивого, творческого чтения художественной, исторической литературы, книг по этике и эстетике и т.д.

Педагогика в своем широком значении представляет собой науку, которая вобрала в себя идеи из различных областей человеческих знаний, позволяющих обосновать цели, средства, закономерности и принципы обучения и воспитания. Она тесно связана с такими науками, как философия, психология, физиология, история, с рядом антропологических наук. В соответствии с этим знания высокопрофессионального педагога являются универсальными. С этой точки зрения знаниевый компонент педагогического мастерства учителя имеет ряд особенностей: знания педагога-мастера характеризуются **комплексностью, системностью, межпредметностью, высоким уровнем обобщения.**

Важной характеристикой профессиональных знаний учителя, работающего на уровне педагогического мастерства, является **личностная окрашенность** их усвоения и воспроизведения. Знания объективно необходимы педагогу для эффективного осуществления педагогического процесса: с одной стороны, на их основе он организывает учебно-воспитательную деятельность, с другой – является транслятором тех знаний, которыми необходимо овладеть воспитанникам. И в то же время знания субъектно значимы для тех учителей, которые овладели педагогическим мастерством. Высокопрофессиональный учитель как бы «пропускает через себя», через призму собственной личности изучаемые им в разных областях наук факты, вырабатывает на их основе собственную профессиональную позицию, которая способствует созданию условий для формирования у школьников положительного эмоционального отношения к восприятию и усвоению излагаемой педагогом субъектно значимой для

него информации. Субъектное отношение к знаниям позволяет учителю-профессионалу адаптировать изученное в различных отраслях человеческого познания к конкретным педагогическим ситуациям, обеспечить субъектность учения школьников, что в значительной мере способствует совершенствованию педагогического процесса в целом.

Личностная окрашенность профессиональных знаний учителя как существенная характеристика его мастерства обеспечивает реализуемость в педагогической практике важной идеи современного образования, сущность которой состоит в том, что изучение основ наук хотя и важно, но не является самоцелью как обучающего, так и обучающегося. Оно должно служить средством «продвижения человека к новым духовным горизонтам. Познавательный и эмоциональный аспекты в этом движении (обучении и учении) должны взаимно дополнять друг друга» (Р. Бернс). И это во многом обуславливается умением педагога во время изложения учебного материала или во внеурочном общении с учащимися представить им свои собственные мысли, чувства, переживания, возникшие в процессе его изучения, показать значимость познанного лично для себя.

Сформированность профессиональных знаний в соответствии с вышеперечисленными характеристиками является результатом не столько специальной подготовки учителя в педагогическом учебном заведении, сколько его **самообразовательных усилий**, личных стремлений к профессиональному совершенству. **Самообразование – неременный вид профессиональной деятельности учителя**, результатом которой становятся постоянное приращение новых профессиональных знаний и личностное развитие. **Следовательно, самообразовательная деятельность учителя является также важным структурным компонентом высокого уровня педагогического профессионализма**, определяющее значение которого в развитии учительского мастерства очевидно.

На важную роль самообразования учителя в совершенствовании искусства обучения и воспитания указывали в свое время педагоги-классики. Видный русский педагог П.Ф. Каптерев утверждал необходимость постоянной работы учителя над пополнением своих профессиональных знаний. Он писал: «Уча, учитель должен учиться и сам... Нет ничего хуже учителя, пришедшего к несчастной мысли, что он сам достаточно уже учен и развит; что ему не для чего и нечему больше учиться... Каким образом он, сам не развивающийся, может побудить в других то, что угасло в нем самом, – потребность образования и развития?.. Обыкновенно покончившие со своим развитием учителя и не развивают других, они только учат, т.е. сообщают затвержденные формулы и знания, сообщают мертвенным, механическим способом то, что заучили сами, сообщают главным образом для заучивания же».

Многие ученые отмечают сложность профессионально-педагогического самообразования на современном этапе, так как, по мнению И.А. Зязюна, Н.Н. Тарасевич и др., профессиональное знание должно формироваться сразу на всех уровнях: методологическом (знание закономерностей развития общефилософского плана, обусловленности целей воспитания и обучения и т.д.), теоретическом (знание законов, принципов и правил педагогики и психологии, основных методов и форм педагогической деятельности и т.д.), методическом (уровень конструирования учебно-воспитательного процесса), технологическом (уровень решения практических задач обучения и воспитания в конкретных условиях). На таком уровне сложности эффективность процесса самообразования зависит не только от того, имеет ли место самообразовательная деятельность в жизни учителя, но и от множества факторов как объективного, так и субъективного характера.

Профессионально-педагогическая направленность личности учителя

Исследования проблемы самообразования учителя (О.А. Абдуллина, А.И. Гиро, В.В. Доганова, И.И. Казимирская и др.) позволили выделить важнейший фактор: эффективность самообразовательной деятельности учителя возможна только при условии сформированности у него **профессионально-педагогической направленности личности**.

Профессионально-педагогическая направленность личности учителя – системообразующий компонент педагогического мастерства. Профессиональная направленность личности учителя рассматривается учеными как важный фактор развития и формирования его профессионализма и одновременно как системообразующий компонент в сложной структуре педагогического мастерства.

Исследования сущности, содержания и путей формирования профессиональной направленности личности учителя имеют свои теоретические основы.

Так, теория значимости в изучении направленности личности вообще (С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Добрынин) позволяет определить такую характеристику педагогической направленности личности учителя, как глубокое понимание общественной значимости профессии педагога, ее непреходящей ценности для всех людей во все времена и, следовательно, признание лично для себя необходимости выполнения именно педагогической деятельности, отношение к профессии учителя как к жизненному призванию.

По мнению В.Н. Мясищева, направленность личности можно рассматривать через отношения. Ученый выделяет три уровня их развития: низший, средний и высший, причем высший уровень отношений

проявляется в убеждениях, в сформированности сознания, в мировоззренческой системе личности. Исходя из этого, можно определить сущность профессиональной направленности личности педагога как наличие у него определенных **педагогических убеждений**, сформированность **педагогического мышления** (сознания), как совокупность жизненно **важных мировоззренческих ценностей**, которые позволяют учителю выработать свою профессиональную позицию.

Л.И. Божович рассматривает сущность направленности личности как систему доминирующих **мотивов ее деятельности**. Она выделяет три группы основных мотивов: личных, общественных, деловых. На основании этого под профессиональной направленностью личности педагога можно понимать высокую **мотивированность педагогической деятельности**, стимулирующую его к формированию и совершенствованию своего профессионализма. Исследования показывают, что мотивация для достижения профессиональных успехов у учителей может быть разная: одни стремятся к достижению высоких профессиональных результатов с целью самоутверждения, саморазвития (личные мотивы), других увлекает творческое начало педагогической деятельности, престижность педагогической профессии (деловые мотивы), третьи выделяют как важнейший мотив своей эффективной профессиональной деятельности возможность способствовать личностному развитию других людей, что в конечном результате должно привести к улучшению жизни общества в целом (общественные мотивы). Все перечисленные мотивы могут являться содержанием педагогической направленности личности учителя, работающего на уровне педагогического мастерства. Однако наиболее действенным мотивом все же является стремление способствовать личностному развитию ребенка, которое находит свое проявление в сформированности таких личностных качеств педагога, как любовь к детям, доброжелательность к людям, доброта. Обобщенно эти качества можно назвать **гуманистической направленностью личности педагога**.

Ученые по-разному раскрывают содержание педагогической направленности личности учителя-профессионала, так как и его убеждения, педагогическое мышление и профессиональная позиция, а также мотивы педагогической деятельности во многом зависят от особенностей времени, в котором живет учитель. Временные обстоятельства по большому счету определяют видение окружающей действительности, понимание предназначения педагогической профессии и себя в ней. На формирование профессионально-педагогической направленности личности педагога влияют и социальные условия, в которых он находится. Однако анализ исследований этого структурного компонента педагогического мастерства позволяет выделить наиболее общие, динамичные и в то же время устойчивые характеристики

профессиональной направленности личности учителя, достигшего уровня профессионального мастерства. К ним относятся в первую очередь *любовь к детям, отношение к профессии как к жизненному призванию, истинно педагогическая мотивация профессиональной деятельности – стремление способствовать личностному росту другого человека;*, высокая степень профессионального самопознания и самоопределения, позволяющие выработать педагогу профессиональную позицию и сформировать свою положительную Я-концепцию, влиять на формирование такой же жизненной концепции у своих воспитанников.

Педагогические способности

Сформированность педагогической направленности личности учителя во многом обуславливает интенсивное развитие его педагогических способностей, которые в свою очередь

содействуют повышению эффективности учебно-воспитательной деятельности, поэтому рассматриваются учеными как важный элемент в структуре педагогического мастерства. По мнению многих исследователей, *педагогические способности являются ведущим фактором формирования высокого уровня профессионализма учителя и одновременно его структурным компонентом* (Н.Д. Левитов, А.И. Щербаков, Ф.М. Гоноболин, В.А. Сластенин, Р.П. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.).

Способности к педагогической деятельности рассматриваются как *«индивидуальные устойчивые свойства личности учителя, состоящие в специфической чувствительности в объекту, средствам, условиям педагогического труда и созданию продуктивных моделей формирования искомых качеств и личности воспитуемого»* (В.А. Сластенин) или как *«сложное синтезированное сочетание психических и интеллектуальных свойств личности учителя, обуславливающих успешность его профессиональной деятельности»* (И.А. Зязюн).

Исследования педагогической деятельности как сложной динамической системы, имеющей свою специфическую структуру, выделение основных элементов этой структуры (конструктивного, организаторского, коммуникативного, информационного, развивающего, ориентационного, мобилизационного, исследовательского или гностического) позволили вычленить наиболее важные педагогические способности: организаторские, коммуникативные, дидактические, прогностические, суггестивные, исследовательские (А.И. Щербаков).

Ф.Н. Гоноболин так раскрывает содержание этих способностей: «Учитель должен быть способен понимать детей, видеть в них и плохое, и хорошее, чувствовать, как они воспринимают учебный материал, объективно оценивать их знания и способности, работать

творчески, успешно передавать знания другим, хорошо владеть языком, умело организовывать учащихся, владеть детским коллективом, проявлять педагогический такт, заражать детей своим энтузиазмом, любовью к делу, хорошо владеть собой, управлять своими чувствами и поведением» [2, с.244].

По мнению Н.В. Кузьминой, педагогические способности проявляются в умениях, являющихся критериям способностей. К важнейшим, основным педагогическим способностям, считает Н.В. Кузьмина, относятся педагогическое воображение (умения прогнозировать результат своей деятельности и деятельности учащихся, предвидеть последствия того или иного педагогического действия), организаторские способности (умения организовать учебную деятельность учащихся на уроке, разнообразную воспитательную деятельность вне класса и школы, включить их в активное участие в эту деятельность), способность к педагогическому такту, быть требовательным к себе и другим и т.д. [6].

Дополняют характеристику педагогических способностей украинские ученые (И.А. Зязюн, М.С. Бургин, И.С. Дмитрик и др.). Они рассматривают способности к педагогическому труду как «индивидуально-психологические предпосылки успешной педагогической деятельности, стимуляторы профессионального роста учителя». К важнейшим педагогическим способностям, по их мнению, относятся личностные свойства учителя, которые обуславливают установление диалогических отношений с другими людьми:

– **коммуникативность** (способность к общению, хорошее владение ораторскими умениями, умение слышать и слушать других людей и т.д.);

– **профессиональная зоркость или перцептивность, эмпативность** (наблюдательность, умение по лицам и позам людей определять их внутренние переживания, отношение к другим людям; понимание психологического и физического состояния другого человека, умение сопереживать и сочувствовать ему, встать на его место);

– **динамизм личности учителя** (способность к проявлению сильного характера, умение повести за собой учащихся, не прибегая к приказному тону и, тем более, к наказаниям, способность к руководству другими людьми, к лидерству);

– **эмоциональная устойчивость** (умение владеть собой, подчинять себе свои чувства и другие эмоциональные состояния по мере необходимости);

– **педагогический оптимизм** (вера в свои профессиональные силы и в духовные и физические силы своих воспитанников, жизнерадостное восприятие своих профессиональных удач и неудач, укрепление в себе чувства удовлетворения от профессиональной деятельности и от общения с воспитанниками);

– **способность к творчеству или креативность** [6].

Вышеперечисленные свойства необходимы учителю в первую очередь для установления и развития продуктивного педагогического общения, которое, несомненно, является одним из критериев педагогического мастерства, способствует успешному, результативному осуществлению учебно-воспитательного процесса.

Сегодня в связи с изменениями в социокультурной жизни нашей республики, в системе образования, в учебно-познавательной деятельности школьников и в характере процессов их личностного развития наиболее востребованы способности учителя к эмпатийности, рефлексии, к организации истинного педагогического общения в коммуникативной системе «учитель – ученик», а также креативные способности, определяющие сформированность инновационной культуры учителя.

Развиваются и формируются педагогические способности у каждого учителя по-своему. Можно утверждать, что динамика, интенсивность их формирования является также важной характеристикой педагогических способностей как структурного компонента педагогического мастерства. Такая характеристика процесса развития и становления педагогических способностей обнаруживается далеко не у каждого педагога, что связано с наличием и уровнем развития профессиональной пригодности и профессионально-педагогической направленности личности учителя.

Педагогическая техника.

Педагогическая техника – важнейший элемент в структуре педагогического мастерства.

О необходимости развития и формирования педагогической техники учителя одним из первых заявил А.С. Макаренко. Суть проблемы он видел в том, что «педагогическая теория ограничивалась декларированием принципов и общих положений, а переход к технике был предоставлен творчеству и находчивости каждого отдельного работника». А.С. Макаренко был убежден, что «мастерство воспитателя не является каким-то особым искусством..., но это специальность, которой надо учить». Большую роль в обучении профессиональному мастерству он отводил формированию именно педагогической техники, которую рассматривал как управление мимикой и внутренним состоянием, эмоциями, организмом в целом, как артистизм учителя и владение им техникой речи.

В дальнейшем понятие педагогической техники получает более конкретное и точное определение. Так, Ю.П. Азаров понимает ее как «совокупность средств, приемов, с помощью которых мастер-воспитатель добивается необходимого воспитательного результата; техника – это составная часть мастерства. Мастерство проявляется в том, как ведет себя педагог, как владеет своим голосом, в каких границах позволяет себе

проявить гнев, радость, сомнение, требование, доверие, как он умеет обращаться к коллективу и к ребенку» [1, 122].

Н.Е. Щуркова рассматривает педагогическую технику как «систему большого количества умений, позволяющих педагогу использовать свое тело как инструмент воздействия: голосом, пластикой, мимикой, ритмикой, лексикой, костюмом создавать облик своего личностного «Я», рисовать реальный образ отношений, проживаемых педагогом и воспринимаемых детьми...» [10, 226].

А.А. Грималь и П.П. Шощкий в учебном пособии «Педагогический профессионализм» [3] говорят о педагогической технике как комплексе умений, которые позволяют учителю ярче, более творчески и глубоко выразить себя как личность, конкретизируют наиболее важные умения учителя в рамках педагогической техники. Они выделяют комплекс умений и навыков, которые используются учителем для организации себя, своим организмом, действиями и поведением (мимика, пантомимика, речь, педагогический такт), и совокупность умений и навыков, необходимых для воздействия на личность и коллектив и раскрывающих технологическую сторону учебно-воспитательного процесса (дидактические, организационные, конструктивные, коммуникативные элементы, стиль общения, коллективное творческое дело и т.д.). В педагогической практике очевидны взаимосвязь и неразрывное единство всех указанных комплексов умений и навыков в рамках педагогической техники. Учителю, стремящемуся овладеть педагогическим мастерством, необходимо воплощать это единство в своей профессиональной деятельности.

Содержание педагогической техники как *совокупности отточенных умений и навыков по организации учителем себя и других, как педагогически целесообразных действий и поведения учителя* заключается в умелом управлении им своим **внутренним эмоциональным состоянием, организации своего внешнего вида как педагогически целесообразного, в отточенной технике речи**. На высоком уровне профессионального мастерства умения и навыки по вышеуказанным направлениям имеют свои характеристики. Более подробно о них будет сказано в специальной лекции о педагогической технике.

Таким образом, в целом структура педагогического мастерства учителя представлена его профессиональной пригодностью; профессиональными знаниями, характеризующимися комплексностью, системностью, межпредметностью, субъектностью восприятия и воспроизведения учителем; профессионально-педагогической направленностью его личности; развитыми педагогическими способностями и отточенной педагогической техникой. Структуру профессионального мастерства учителя можно представить в виде следующей схемы:

Структура педагогического мастерства учителя



Критерии педагогического мастерства

Раскрывая сущность педагогического мастерства и его структуру, необходимо также определить критерии мастерской деятельности учителя.

Понятие «критерий» обозначает признак, на основе которого производится оценка: мерило этой оценки. По-гречески слово «критерий» обозначает «средство для суждения».

Исследователи особенностей педагогической деятельности, личности учителя избирают разнообразные средства для суждения о качественном уровне развития личности профессионала в педагогической деятельности, об эффективности педагогического труда.

Проблема критериев эффективности педагогической деятельности находит свое отражение в работах Н.В. Кузьминой, А.И. Кочетова, Б.П. Битинаса, Н.Н. Эверта, А.К. Марковой, О.Р. Черноусовой и др.

Н.В. Кузьмина критериями результативной педагогической деятельности считает наличие сформированных разнообразных педагогических способностей, позволяющих осуществлять педагогическую деятельность на высоком профессиональном уровне [7].

Б.П. Битинас в качестве критериев профессионализма учителя рассматривает направленность педагогического воздействия, устойчивость воспитательных методов, уровень развития личности педагога, способность саморазвитию им своего профессионализма.

А.К. Маркова считает, что «при изучении профессиональной компетентности надо рассматривать пять ее блоков: педагогическую деятельность, педагогическое общение, личность учителя, обученность и воспитанность школьников... При оценке учителя внутри каждого блока его профессиональной компетентности надо рассматривать отдельно: его профессиональные знания, профессиональные позиции, педагогические умения, психологические качества (психологические новообразования)» [9, 113]. Критериями мастерства учителя в соответствии с указанными блоками его компетентности являются реализация педагогом в своем труде всех компонентов педагогической деятельности, направленных на результативное решение задач обучения и воспитания школьников; высокий уровень педагогического общения; всесторонняя реализуемость личности учителя в процессе его трудовой деятельности; высокий уровень обученности и воспитанности школьников как результат профессиональных усилий педагога.

По А.И. Кочетову, основными параметрами изучения результативности труда учителя являются критерии, которыми измеряют обученность, обучаемость, воспитанность и воспитуемость школьников, сформированность классного коллектива, характер педагогического общения. Каждый из этих критериев характеризуется через определенные показатели, наполнен определенным содержанием, которое проявляется как видимое и невидимое.

О.Р. Черноусова предлагает к рассмотрению конкретные критерии педагогического мастерства учителя, относя к ним сформированность творческих педагогических качеств, овладение современными педагогическими технологиями, психолого-педагогическую информированность учителя, культуру педагогического общения,

сотрудничество и взаимодействие с учениками, диагностический подход к обучению и воспитанию, методическую культуру педагога.

Данные критерии отражают сформированность педагогического мастерства, проявляющегося и в высоком уровне профессиональной деятельности, и в личностных качествах учителя, ее осуществляющего. Однако их нужно дополнить критериями, необходимость использования которых продиктована особенностями современного педагогического процесса. Такими критериями являются высокий уровень личностного развития учителя, его учеников, их способность к саморазвитию как результат совместных усилий педагога и его воспитанников, их сотрудничества и взаимодействия. Иными словами, важным критерием педагогического мастерства современного учителя является наличие у него нового педагогического мышления, которое заключается в понимании субъектной роли ученика в педагогическом процессе, в осознании необходимости создания условий для личностного саморазвития школьников.

Литература

1. Азаров Ю.П. Чувство, техника, мастерство. – М.: Знание, 1982. – 32 с.
2. Гоноболин Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей // Проблемы способностей / Под ред. В.Н. Мясищева. – М., 1962. – С. 244–254.
3. Грымаць А.А., Шоцкі П.П. Педагагічны прафесіяналізм: Вучэбны дапаможнік. – Мінск: БДПУ, 1996. – 128 с.
4. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1967. – 183 с.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
6. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособ. для пед. спец. высш. учеб. заведений / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; Под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 С.
7. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 159 с.
8. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве // Педагогика. – 1992. – № 7 – 8. – С. 11–15.
9. Шынгерэй Т.А. Каму быць педагогам? // Народная асвета. – 1994. – № 4.
10. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 250 с.

ЭЛЕМЕНТЫ АКТЕРСКОГО И РЕЖИССЕРСКОГО МАСТЕРСТВА В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ

Взаимосвязь педагогической и актерской деятельности

Более успешному овладению педагогической техникой помогают знания и использование на практике элементов актерской и режиссерской техники.

Можно ли рассматривать педагогическую деятельность условно как искусство. Анализ исторических подходов к определению сущности педагогической деятельности позволяет нам ответить на этот вопрос положительно. Любое произведение искусства – это результат работы головы (ума человека) + сердце (душа) + мастерство воплощения (техника) = искусство (творчество).

Любой вид искусства имеет продукт своей деятельности (картины – живопись, музыкальное произведение – музыка и т.д.)

Продукт деятельности учителя – человек. И в этой связи уместны слова К.Д. Ушинского «Педагогика – первое и высшее из искусств, потому что она стремится к выражению совершенства не на полотне, не в мраморе, а в самой природе человека...» Может быть, поэтому часто педагогическое искусство сравнивают с актерским и называют театром одного актера. Давайте посмотрим, справедливо ли это. С этой целью сопоставим два вида деятельности: деятельность актера и деятельность учителя. В первую очередь, выделим общие черты в том и другом виде деятельности.

Изучение педагогической практики позволяет нам заключить, что все творческие способности актера (воображение, фантазия, перевоплощение, самообладание, наблюдательность, музыкальность и т.д.) находят свое проявление и в деятельности учителя, исходя из чего, мы выделяем следующие характеристики, присущие как деятельности актера, так и деятельности педагога:

- ***творческий характер деятельности.***

Каждая роль актера – это поиск деталей, помогающих воплотить, выработанную режиссером концепцию образа.

Например, известный актер Малого театра Садовский играл Чацкого по-своему. При внешней корректности, он был беспощадным обличителем нравов крепостнической России; злой, язвительный, насмешливый. По воспоминаниям актрисы Комаровской, игравшей с ним в спектакле Софью, она боялась его острого языка, неожиданных взглядов, порой он вызывал у нее неприязнь. Совсем другим был Чацкий в исполнении актера Остужева. Его герой юн, пылок, безрассуден. Он вносит в фамусовское общество хаос и беспокойность. Он очень быстро двигается, стремительно

вбегает, постоянно что-то задевает и роняет. Он горячо волнуется, спорит, любит и ненавидит. И эта концепция требует от актера отношения и исполнения.

Урок – это педагогическое произведение, в создании которого учитель выступает и творцом, и исполнителем. Нельзя урок, написанный по стереотипу, успешно воплотить, т.к. каждый класс имеет свои особенности, каждый учитель также своеобразен.

• **публичность протекания процесса и определенная временная ограниченность.**

Так, протяженность публичности творчества актера, исполняющего роль городничего в спектакле «Ревизор» по пьесе Гоголя – 45 минут; Кармен в одноименной опере – 40 минут; Гамлет, Лир, Чацкий находятся на глазах публики за весь спектакль не более 30 минут. Учитель публично работает в день минимум 2-3 часа, не считая внеклассной работы.

Кроме того, учитель должен не только перенести школьника в изучаемую эпоху, воссоздать ее колорит, познакомить с основными действующими лицами. Он, подобно магу, должен уметь сделать урок «безмерным», вмещающим крупные исторические события, сложные литературные и исторические судьбы, эпохальные открытия; он властитель душ, врачеватель, духовник, он – тягач, трудяга, «ассенизатор и водовоз», ибо он не просто дает информацию, он завораживает ученика, учит его пользоваться ею, отрабатывать умения и навыки.

• в педагогической и театральной деятельности мы **имеем дело не с окончательно завершенным процессом.** Процесс осмысливания продолжается после действия в театре, после прошедшего урока.

И в этом отношении очень хорошо известное изречение: «Ученик не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который нужно зажечь». И это происходит, если то, что мы увидели и услышали, стало необходимым, лично присвоенным, если действие нас захватило, заставило думать.

• **деятельность педагога и актера носит коллективный характер.**

Актер – часть спектакля; он исполняет роль, написанную автором пьесы; ему помогает найти приемы выполнения роли режиссер; его работе содействуют художник, декоратор, костюмер, осветитель, его обслуживают рабочие сцены и т.д.

Учитель, с одной стороны, один бог в 3-х лицах. Он писатель, т.к. сам составляет сценарий каждого урока, он – исполнитель главной роли и при этом он сам себя оденет, причешет, обслужит; он же главный блюститель порядка. И, тем не менее, его труд может быть воплощен только при поддержке класса, если ученики разделят мысли и действия учителя на уроке, если будет обратная связь. Приведенная далее таблица наглядно демонстрирует совпадение содержания элементов педагогической и театральной деятельности.

Элементы деятельности	Педагогическая деятельность	Театральная деятельность
Цель деятельности	Формирование все-сторонне и гармонично развитой неповторимой личности	Воздействие на эмоционально-волевую сферу человека с целью его нравственно-эстетического развития через приобщение к общечеловеческой культуре.
Объект деятельности	Живой, действующий, развивающийся человек, который одновременно выступает и как объект, и как субъект деятельности	Окружающий мир, в центре которого находится человек с его духовным миром.
Субъект деятельности	Личность педагога, ребенка, родителей	Личность актера, режиссера, зрителя
Средства деятельности	1. Личность педагога 2. Методы, приемы, формы деятельности 3. Аудио-визуальные средства	1. Личность режиссера, актера 2. Методы, приемы, формы деятельности 3. Художественные, музыкальные, пиротехнические средства
Результат деятельности	Личность ребенка	Личность зрителя

Таким образом, сходство театральной и педагогической деятельности очевидно. Однако, нельзя забывать, что актер перевоплощается, играя роль. Учитель не играет ничьей роли, он живет и действует в своей собственной роли. И это требует от него, в еще большей степени, чем от актера, высокой физической, психической, интеллектуальной, социальной культуры и постоянной работы над собой, над своей техникой.

Нередко успешно овладеть педагогической техникой помогает знание системы К.С. Станиславского. Рассмотрим основные положения этой системы и их преломление в деятельности учителя на уроке.

Сущность системы К.С Станиславского и урок.

I. Одна из основных идей Станиславского состоит в том, чтобы сделать подсознательное (чувства, эмоции) плодом сознательной работы артиста над собой. Всякое переживание

может быть вызвано в душе актера, всяким чувством на сцене можно управлять. «Для этого, – говорил Станиславский, – не нужно только стараться сыграть чувство. Это будет выглядеть искусственно, будет лишено жизненной правды».

Учитель в день дает минимум 3 урока перед разным контингентом учащихся, по разным, порой противоположным по своей эмоциональной направленности, темам. На первом уроке ему приходится говорить о Блоке, с камерным звучанием его стихов:

Я, отрок, зажигаю свечи
Огонь наземный берегу.
Она без мысли и без речи
На том смеется берегу.

Люблю вечернее моление
У белой церкви над рекой
Перед закатное селенье
И сумрак смутно-голубой

На втором уроке ему, возможно, приходится говорить о войне и мире в романе Л.Н. Толстого и в нашей жизни. А на третьем – и вовсе размышлять о том, кто же такой Авдий Калистратов в романе Ч. Айтматова «Плаха»: глупец, слепец или новоявленный Христос, спасающий мир от порока. Каждый из этих уроков требует своей режиссуры, своей эмоциональной настройки.

II. Девизом Станиславского было утверждение: на сцене нужно действовать обоснованно, целесообразно, продуктивно. Ни один жест, ни одна интонация не должны быть случайными на сцене. Актер должен уметь жить в магическом «если бы». Это условие Станиславский называл одним из первых, т.к. оно позволяет действовать естественно, раскованно и правдиво, что и является критерием сценического мастерства.

Мимика педагога, его пластика тоже должны быть целесообразны и обоснованны. Ибо, учитывая зеркальность общения на уроке, это влияет на результат педагогического процесса. Что дает учителю «если бы»? С момента появления «если бы» учитель как бы переносится в плоскость иного, воображаемого обстоятельства, где царит удача и творчество. В воображаемом мире учитель черпает воодушевление, создает внутренне духовное движение, которое проявляется во внешнем облике, в его мимике, жесте, взгляде, в расположении к ученикам.

III. Проблему продуманного действия можно решить, разделив роль на «куски» и научившись ставить перед собой задачи. Работая над этими «кусками», актер может, отработывая роль маленькими частями, лучше сориентироваться в разные моменты спектакля, в силу чего его действие становится близким к «жизненной правде».

Как должен учитель работать над уроком? Поэтапно это можно представить следующим образом:

- вчитаться в раздел программы, который надлежит изучить;

- изучить материал этого раздела, вопроса, темы по учебнику, в дополнительной литературе;
- сформулировать замысел урока, ответить на вопрос, что бы хотел достичь в результате урока;
- представить коллектив данного класса, мысленно нарисовать конкретных учеников;
- выбирать из арсенала методических приемов самые результативные для данного материала и для данных учащихся;
- соразмерить выбранные приемы со своими возможностями, смоделировать свои действия на уроке;
- продумать структуру урока и зафиксировать ее в конспекте;
- подготовить наглядные и учебные пособия;
- повторить про себя или вслух узловые элементы плана, согласовать их с целью урока;
- спросить себя: Ты готов к уроку?
- дать себе объективный ответ.

Таким образом, обеспечивается продуманность действия на уроке.

IV. Станиславский говорит еще об одной составляющей, важной для актуального мастерства – об общении.

Весь процесс общения он разделил на внешнее (речь, жесты, мимика) и внутреннее (умение передавать свои чувства через так называемое «лучеиспускание»). Эти самые «лучеиспускания» и «лучевосприятия» и есть биополя, способность человека передавать свои чувства посредством этих биополей.

Для того, чтобы возникло биополе общения на уроке, учитель должен уметь предельно актуализировать учебный материал, пути при его подаче от потребностей и интересов школьников, от того, что их волнует в этом возрасте. (Урок-панорама по Толстому. От чего зависит наша жизнь? Урок-исследование по образам Болконского и Безрукова? Что может вместиться на мужской ладони? Ладонь Безухова и ладонь Курагина и т.д.)

V. Каждый актер, по Станиславскому, должен видеть перед собой сверхзадачу. В отличие от задач, которые заключены в каждом пуске роли, перед актером стоит глобальная, главнейшая задача (сверхзадача). Это тот предел, которого в идеале должен добиться актер или режиссер.

Что такое сверхзадача урока? Это та конечная цель, которую учитель себе ставит, проектируя развитие своих учеников. Это перспектива воспитания и обучения, учительский стратегический план. Это то над чем педагог работает на всех уроках, из урока в урок.

Чему же учит нас система Станиславского? Постоянно думать и работать над собой!

***Творческое рабочее
самочувствие учителя как
основа результативности
его деятельности.***

Многие молодые педагоги страдают оттого, что воспринимают деятельность учителя слишком формально: пришел в класс, объяснил, спросил, закрепил и т.д. Подобный подход часто приводит к

разочарованию. Вот несколько высказываний молодых учителей: «Не могу упрекнуть себя: я была хорошо готова ко всем урокам, но провела их плохо, потому что не было внутреннего побуждения, и все получилось неубедительно, неинтересно. Почему нас, учителей, не вооружают тем, что дает актеру могущество мастера, властителя дум и чувств зрителей?»

Или еще: «Я заметил, что важно уметь на уроке вместе со всеми учениками думать. Но это очень трудно: ведь я-то знаю результат организованного мною коллективного поиска ответа. Изображать более или менее думанье – дело не хитрое для профессионала-учителя, а вот думать так, чтобы ученики верили, что я вместе с ними ломаю голову, – этому мастерству надо учиться!».

Или: «Бывает такое настроение, состояние, при котором трудно, почти невозможно идти на урок. А ведь надо идти. И мы не знаем, как организовать себя, как привести себя в это состояние души, в ее высокий градус творческого напряжения, как вытащить из себя, откуда-то из глубины, то, что сейчас тебе необходимо, – «крючка» такого нет!».

Так вот как раз таким «крючком» является творческое рабочее самочувствие учителя. Каждый опытный педагог подтвердит, что и при опытности, и при разносторонности знаний, и при подготовленности урока результат зависит от душевного настроения, от того «в ударе ты» или у тебя «все валится из рук». Самочувствие учителя на уроке 50% его успеха. Творческое рабочее самочувствие педагога чаще всего определяют (А.А. Бодалев, Г.И. Щукина, В.А. Кан-Калик, Ю.Л. Львова) как состояние: когда учитель «в форме», «хорошее настроение», «душевная бодрость», «вдохновение», «воодушевление», «душевный подъем» и т.д. Творческое самочувствие педагога представляет сплав эмоциональных, интеллектуальных и волевых состояний. Каждый из этих компонентов имеет свою динамику и выполняет определенные функции на протяжении всего творческого педагогического процесса. Таким образом, **творческое рабочее самочувствие педагога можно определить как процесс, включающий в себя ряд психологических состояний, находящихся в развитии и взаимосвязи.**

Система Станиславского учит актера переходить от ремесленного самочувствия к творческому. Это можно перенести и на деятельность учителя. Ремесленное учительское самочувствие: учитель живет на уроке своими обыденными, будничными заботами, мелочными обидами, борьбой за престиж, полон самомнения и самолюбия, его педагогические

приемы трафаретны, формальны, а сам учитель равнодушен и несправедлив.

Творческое рабочее самочувствие учителя основывается на:

1) умении видеть внутренний мир каждого ребенка; видении всех учеников и каждого в отдельности;

2) сосредоточенности учителя на ведущей задаче урока (осознанность замысла урока воздействует на волю, разум, чувства учителя и делает его сильным);

3) прицеле на сверхзадачу урока; подключении учеников к своим мыслям и чувствам;

4) умении работать в обстоятельствах реальной жизни и в любых обстоятельствах доводить дело до конца.

Саморегуляция творческого рабочего самочувствия включает:

1) предстартовое состояние учителя перед началом урока (это вхождение в рабочее состояние);

2) «духовный душ» (отключиться от всех посторонних раздражителей, создать вокруг себя вакуум, привести в порядок нервы, освободиться от обыденных проблем, сосредоточиться);

3) психологическая установка на готовность к уроку (вытеснить все лишнее для урока, проектируется лишь его силуэт, охватывает желание, чтобы все получилось);

4) положительный эмоциональный настрой, ибо, как говорил Станиславский «на фальшивом, расстроенном инструменте нельзя играть Бетховена»;

5) в хорошем рабочем самочувствии сделать шаг навстречу поднявшемуся в приветствии классу.

Литература

1. Беляева Г.С. и др. Психологическая саморегуляция. – Л.: Медицина, 1983.

2. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М.: Просвещение. – 1989.

3. Захава Б.Е. Мастерство актера и режиссера. – М.: Просвещение, 1987.

4. Иванова Н.В. Проблема тождественности педагогической и театральной деятельности / Пути внедрения психолого-педагогической теории в практику / Под ред. проф. Бенедиктова. – Минск, 1991.

5. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя – М.: Просвещение, 1980.

6. Пекелес В. Твои возможности, человек. – М., 1974.

7. К.С. Станиславский. Моя жизнь в искусстве. Работа актера над собой. // Собр. Соч.: в 8 т. – Т.1. – М.: Искусство, 1954–1955.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА УЧИТЕЛЯ И ПУТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ

Понятие о педагогической технике, ее структура

Важная роль в становлении и формировании высокого уровня профессионализма учителя принадлежит педагогической технике.

Без педагогической техники, без владения умениями управлять собой и взаимодействовать с другими, педагог не может использовать себя самого в качестве средства обучения и воспитания. Для достижения цели педагогической деятельности учителю необходимо овладеть комплексом следующих умений:

– техника и культура речи (постановка дыхания, голоса – его сила, интонационная окраска, тембр, дикционная четкость произношения речи, ее темп и ритмика);

– умения управлять своим организмом для выразительной презентации учебного материала, чувств и отношений к нему и участникам педагогического процесса через мимику и пантомимику;

– профессиональная саморегуляция психических состояний учителя, (снятие психофизических напряжений, зажимов, создание в себе творческого рабочего самочувствия);

– педагогическое общение и организация воздействия на личность и коллектив в учебно-воспитательном процессе.

Педагогическая техника – это внешнее проявление, форма педагогического мастерства. Ее сущность проявляется во владении учителем совокупностью специальных умений и навыков: умений мобилизовать учащихся на учебно-познавательную и другие виды воспитывающей деятельности; умений ставить вопросы, вести диалог, наблюдать и делать выводы из наблюдаемого, умений владеть собой – своим настроением, голосом, мимикой, движениями и т.д.

Педагогическая техника способствует единству внутреннего содержания деятельности учителя и внешнего его выражения, то есть синтезу духовной культуры и внешней профессиональной выразительности учителя. Основными ее средствами являются внешний вид педагога (одежда, прическа, мимика, пантомимика, осанка), эмоциональное состояние, определяющее то, как выглядит учитель внешне, и его речь, понятная учащимся, орфоэпически правильно произносимая, звучащая в оптимальном темпе [6].

Существует целый ряд определений сущности педагогической техники (А.С. Макаренко, Ю.П. Азаров, Н.Е. Щуркова, В.М. Мындыкану, А.А. Грималь и П.П. Шощкий и др.). В каждом из них при видимом отличии в содержании подчеркивается, что в отточенности педагогической

техники проявляется профессиональное мастерство учителя, и что данный структурный компонент педагогического мастерства представляет собой совокупность специальных умений и навыков, позволяющих учителю организовать себя, свой организм в процессе выполняемой профессиональной деятельности и добиваться в ней организации других, прежде всего – учащихся. Ученые сходятся во мнении, что **«педагогическая техника – это составная часть мастерства учителя»** (Ю.П. Азаров) и представляет собой **«комплекс умений, которые позволяют учителю более ярко, творчески выразить себя как личность, добиться оптимальных результатов в труде, донести до учащихся свою позицию, мысли, душу»** (А.А. Гримоть, П.П. Шоцкий).

Педагогическая техника – не главный элемент в структуре педагогического мастерства (сущностным компонентом являются профессиональные знания, а системообразующим – профессионально-педагогическая направленность личности учителя), однако недостаточная ее сформированность, пренебрежение ею приводит к тому, что педагогическое мастерство не находит внешнего выражения и не проявляется в учебно-воспитательной деятельности педагога. Основными ошибками учителя, не владеющего педагогической техникой, являются неумение наладить общение с учащимися, сдерживать свои отрицательные эмоции или, наоборот, педагогически целесообразно проявлять неудовлетворенность теми или иными поступками воспитанников; невнятная речь, приводящая к неумению рассказать, доказать, убедить; чувство страха перед аудиторией, проявляющееся в излишней скованности или развязности, в соматически обусловленных явлениях (красные пятна на лице, дрожание рук, потливость и т.д.), в монотонности речи или заикании и т.д. Все это приводит к неэффективности педагогической деятельности, безрезультатности профессиональных усилий педагога.

Исследователи педагогической техники (С.Б. Елканов, Ю.Л. Львова, В.М. Мындыкану, В.А. Слостенин, Н.Н. Тарасевич, Н.Е. Щуркова и др.) видят предназначение выработанных в ее рамках умений и навыков в организации учителем самого себя в педагогическом процессе и в воздействии на других. В соответствии с этим рассматривают в ее структуре два основных направления:

– комплекс приемов, используемых педагогом для отработки умений управлять своим поведением, внутренним эмоциональным состоянием, педагогически целесообразно организовывать свой внешний вид;

– совокупность приемов, необходимых педагогу для отработки умений воздействовать на личность учащегося и весь ученический коллектив, раскрывающих технологическую сторону учебно-воспитательного процесса.

Такая систематизация приемов педагогической техники, позволяющих отбатывать профессиональные умения, является

достаточно условной, в большей мере теоретической, так как любой прием, который учитель использует с целью организации себя, управления своим поведением является одновременно и способом влияния на личность учащегося или на коллектив воспитанников в целом, и средством осуществления определенной педагогической технологии.

В педагогической практике очевидны взаимосвязь и неразрывное единство всех умений и навыков в рамках педагогической техники. Учитель, стремящийся овладеть педагогическим мастерством, должен воплощать это единство в своей профессиональной деятельности.

Знание внутренней структуры педагогической техники по организации себя, путей формирования умений и навыков в соответствии с ее структурированием, выработка их уже на студенческой скамье в значительной мере обуславливает большую эффективность профессионального роста учителя.

Педагогическая техника по управлению учителем собой представлена следующими компонентами:

- управление внутренним эмоциональным состоянием, формирование творческого рабочего самочувствия учителя;
- формирование педагогически целесообразного внешнего вида, владение мимическим и пантомимическим мастерством;
- развитие перцептивных способностей (внимание, наблюдательность, память, воображение, фантазия и т.д.);
- отточенная техника речи [11].

Мастерство учителя в управлении собой.

Управление внутренним эмоциональным состоянием

Для учителя овладение способами и приемами психической саморегуляции является важнейшим условием становления и развития его профессионального мастерства. В повседневном труде педагог постоянно сталкивается с необходимостью регулирования своего внутреннего эмоционального состояния, так как труд учителя характеризуется большим нервно-психическим напряжением, иногда в нем присутствуют стрессовые ситуации, нарушающие здоровье, снижающие работоспособность, творческое отношение к работе. Кроме того, важнейшим средством обучения и воспитания является педагогически выразительный внешний вид учителя, а он – всегда производное от внутреннего эмоционального самочувствия. Поэтому формирование психической культуры педагога – дело необходимое и возможное.

Наиболее значимыми для овладения умениями и навыками внутренней эмоциональной саморегуляции являются особенности типа высшей нервной деятельности человека и преобладающего темперамента. Именно они образуют природную основу для индивидуальной

неповторимости личности. В человеке многое запрограммировано природой: органические процессы, действия инстинктов, динамика психофизических процессов. Они регулируются автоматически, без вмешательства сознания. Однако человек в состоянии влиять на свои психические особенности, может корректировать их действие в нужном направлении. Относительная свобода, независимость человека от природы, способность к саморегуляции как раз и есть одна из важнейших характеристик человеческой личности. Для человека важно научиться приспособлять свои природные склонности: преобладающие особенности высшей нервной деятельности и темперамента к потребностям педагогической профессии. Вместе с тем он должен знать и уметь объективно оценивать не только типы своих ВНД (высшей нервной деятельности) и темперамента, но и особенности познавательных, эмоциональных и волевых процессов. Для этого необходимо владеть методиками самопознания, овладеть способами распознавания вышеназванных особенностей центральной нервной системы, ее функций. Ряд таких методик предложен в книге С.Б. Елканова «Профессиональное самовоспитание учителя» [1]. Среди них основными практическими методами являются наблюдение и самонаблюдение. Не менее важны различные психологические тесты. Эти методики направлены на самоопределение силы нервных процессов, их уравновешенности, подвижности, а также на выявление данных об особенностях темперамента. Подробный анализ собранных результатов позволяет определить сильные и слабые стороны полученных от природы индивидуальных особенностей ЦНС (центральной нервной системы) и определить задачи, которые необходимо решить для более оптимального их приспособления к требованиям педагогической деятельности. Учитель может обладать и сильной, и слабой нервной системой, любым типом темперамента, однако при этом соответствие его природных данных требованиям педагогической профессии будет различным, более или менее подходящим. Следовательно, индивидуальны должны быть и усилия педагога по приспособлению своих особенностей к требованиям профессии, по воспитанию педагогической культуры темперамента, по овладению мастерством саморегуляции своего внутреннего эмоционального состояния.

Важнейшим профессиональным требованием к учителю в психологическом плане является умение сохранять эмоциональную устойчивость, иногда несмотря на неблагоприятные для этого условия.

Эмоциональная устойчивость – это свойство психики, благодаря которому человек способен успешно осуществлять необходимую деятельность в сложных условиях (по М.И. Дьяченко). Ее можно рассматривать не только как средство педагогической техники, но и как важный показатель высокого уровня квалификации учителя, так как

эмоциональная устойчивость формируется на основе его глубоких профессиональных знаний, сформированных педагогических умений и навыков, развитых способностей к профессиональной деятельности. Исследования деятельности и личности учителя подтверждают, что эмоциональная устойчивость всегда присуща педагогам, имеющим хорошую профессиональную подготовку, поэтому уверенным в себе и самодостаточным. Ведь эмоциональная устойчивость вообще достигается и поддерживается при следующих условиях:

– **вера в собственные силы, осознанность действий;**

– **большая степень информированности** об обстоятельствах деятельности, о самой ее сущности и средствах достижения результата в ней (для достижения эмоциональной устойчивости учителю важно знать не только предмет и методику его преподавания, но и возрастные и индивидуальные особенности своих учеников, специфику классного коллектива; обстоятельства, в которых он должен работать, четко представлять себе конечный результат своей деятельности и т.д.);

– **владение умениями и навыками эмоционального самоуправления**, приемами аутогенной тренировки (к ним относятся самооценка своего психофизического, эмоционального состояния, самовнушение, самоприказ, переключение и отвлечение своего внимания от источника стрессогенной ситуации; физические упражнения, направленные на снятие психологического напряжения: установление спокойного ритма дыхания, мгновенные релаксация и тонизирование тех или иных мышц тела, например, незаметное сжатие и разжатие ладоней рук, изменение ритма речи и движений и т.д.). Для овладения вышеназванными умениями и навыками необходимо психологическое образование и самообразование, работа со специальной литературой, а также практическое применение знаний в жизни, аутогенная тренировка.

Психолог Ф.П. Мильруд утверждает, что недостаточная профессионально-психологическая подготовка к поведению в эмоциогенных ситуациях особенно ощущается среди начинающих учителей. Формами их педагогического воздействия на учащихся с целью устранения эмоциогенной ситуации в ряде случаев становится скандальный окрик, угроза, оскорбление ученика, изгнание из класса, что не снижает, а обостряет стрессовую ситуацию.

Учителю необходимо формировать умения и навыки собственной эмоциональной регуляции, которые помогают избрать верные педагогические действия в конфликтных ситуациях, не допустить своего эмоционального срыва, разрушающего авторитет педагога, снижающего его веру в свои профессиональные возможности и способности. Иногда неумение регулировать свое внутреннее эмоциональное состояние становится причиной разрушения физического здоровья.

Сформированные умения эмоциональной саморегуляции являются для педагога показателем уровня его профессиональной квалификации, важным средством педагогической деятельности, инструментом создания условий для сохранения своего психофизического здоровья.

К важнейшим способам эмоциональной саморегуляции относятся (по В. Леви) [3]:

– **знание и аналитическое исследование** основных причин нарушения эмоционального равновесия, что позволяет учителю быть психологически готовым к эмоциогенным ситуациям и сохранять в них психическое равновесие (типичные причины нарушения эмоциональной устойчивости – психофизические перегрузки педагога; несложившиеся отношения с отдельными учениками или с классным коллективом в целом, с коллегами и администрацией школы; монотонность в работе, возникающая особенно в тех ситуациях, когда учитель работает в 3–4 классах одной параллели; бытовые и семейные неурядицы в жизни и т.д.);

– **воспитание доброжелательности к людям**, оптимистического мировоззрения, культивирование положительных эмоций;

– **разрядка в деятельности;**

– **специальные психофизические упражнения** (расслабление определенных мимических мышц на основе словесных самоприказов: «я вижу свое лицо», «мое лицо спокойно», «мышцы лба расслаблены», «мышцы щек расслаблены», «мышцы глаз расслаблены», «мое лицо как маска»; управление тонусом скелетной мускулатуры; приемы самоконтроля темпа своих психических реакций путем мысленного произнесения вопросов и самоприказов типа: «Как темп?», «Спокойно!» и т.д.; упражнения в плавных и медленных движениях независимо от эмоциональных состояний; совершенствование дыхания; психическая разрядка; способы отключения, переключения и отвлечения от источников эмоциогенного напряжения, самоубеждение и самовнушение и т.д.);

– **аутогенная тренировка;** она особенно полезна в сочетании с систематическими занятиями физической культурой, закаливанием организма и совершенствованием режима дня.

Таким образом, воспитание психической культуры – дело не сиюминутное, требует ежедневной тренировки и глубокого осознания необходимости ее формирования для педагога.

Вхождение в творческое рабочее самочувствие

Мастерство эмоциональной саморегуляции учителя предполагает его умение входить в **творческое рабочее самочувствие**, даже невзирая на неблагоприятные для этого условия.

Состояние творческого рабочего самочувствия во время работы – важная характеристика педагогического мастерства, показатель

отточенного владения педагогической техникой. Исследователями творческого характера педагогической деятельности доказано, что творчество педагога на уроке – это 50% производительности его труда.

Впервые понятие о творческом рабочем самочувствии дал К.С. Станиславский относительно актерской профессии. Он указал на то, что творческое самочувствие – это такое состояние, душевное и телесное, которое благотворно влияет на процесс творчества актера. «Ясно почувствовав вред и неправильность актерского самочувствия, – писал К.С. Станиславский, – я, естественно, стал искать иного душевного и телесного состояния артиста на сцене – благотворного, а не вредного для творческого процесса. В противоположность актерскому самочувствию, условимся называть его творческим самочувствием» [10, с. 339].

К педагогической профессии это понятие адаптировала Ю.Л. Львова, определившая творческое самочувствие учителя как особое психическое и физическое состояние, при котором педагог достигает наибольших результатов в труде, находится в состоянии вдохновения, заряжает аудиторию своей энергией и получает от аудитории наибольшую отдачу [4]. Данное состояние характеризуется *сосредоточенностью внимания учителя на предмете изучения, на учащихся, на себе* в процессе работы, богатством его воображения и речи, высокой перцептивностью педагога. Внешне творческое рабочее самочувствие проявляется в физической подтянутости, энергичности учителя, в блеске его глаз, приветливой улыбке, в общей психофизической собранности.

Основами творческого самочувствия педагога Ю.Л. Львова считает:

- **контакт с учащимися, видение всего класса**, понимание состояния всех в целом и каждого ученика в отдельности;
- **создание реальных, а не условных обстоятельств** в работе с детьми;
- **уравновешенность раздражения и торможения** в нервной системе учителя.

Основными элементами творческого рабочего самочувствия, по мнению Ю.Л. Львовой, являются **сосредоточенность, поглощенность** учителя **ведущей целью и задачами урока**, прицел на его «сверхзадачу»; видение и понимание учащихся в процессе работы с ними, **сосредоточенность на аудитории**; ощущение и **понимание себя** во время работы, наличие **самоконтроля**, который уравнивает расчет и вдохновение, не позволяет учителю чрезмерно увлечься деталями урока и отойти от главной его цели, а также снимает «несвободу», мышечные напряжения и зажимы, не позволяющие творить.

Ею разработаны основные психологические механизмы вхождения учителя в творческое рабочее самочувствие. К ним относятся:

- **подготовка к педагогической деятельности**, которая включает в себя не только глубокое проникновение в знания по предмету,

планирование урока или внеклассного мероприятия, но и духовную подготовку к взаимодействию с детьми, его душевную работу, направленную на профессиональную деятельность;

– **создание психологических установок на предстоящую работу**, принятие так называемого «духовного душа», мысленное сосредоточение на том, что нужно сделать, и на тех, для кого это делается. Иногда требуется усилием воли отключиться от посторонних, ненужных в данной ситуации раздражителей, привести в порядок мысли и нервы, освободиться от обыденных забот и приобрести нужный эмоциональный настрой (конкретно это – просмотр плана предстоящей деятельности, содержания материала, изучаемого на уроке; продумывание деталей обстановки, в которой будет проходить работа, иногда даже деталей своей внешности, и т.д.);

– при необходимости учителю нужно использовать **специальные психофизические упражнения**, способствующие появлению творческого рабочего самочувствия, устранению ненужных эмоций, снятию психологического или физического напряжения, при котором не может быть и речи о нужном для работы эмоциональном самочувствии (например, упражнения на релаксацию, позволяющие снять усталость; самовнушение с установкой на уверенность в себе, энергичность, бодрость; самоощущение – радость от того, что можешь как профессионал многое, что все получится в работе так, как нужно и т.д.).

Ю.Л. Львова призывает учителя к тщательной работе над собой в плане овладения педагогической техникой, в частности, приобретения умений входить в творческое рабочее самочувствие. Она пишет: «Само понятие «работа учителя над собой» в общепринятом смысле предполагает лишь самообразование. Самообразование, безусловно, необходимо, и оно стало неукоснительным законом учительского труда, основной формой повышения педагогической квалификации. А вот работа учителя над своей психикой, самовоспитание чувств, их саморегуляция, развитие определенных эмоций, продиктованных спецификой педагогического труда, не стали еще неотъемлемой частью творческой лаборатории учителя» [4, с. 64]. Она подчеркивает, что именно такая работа учителя над собой определяет во многом его профессионализм. Однако, как предупреждает К.С. Станиславский, «ленивого, не любящего своего дела, недобросовестного человека не спасут никакие психологические упражнения... Они становятся подспорьем мыслящего, знающего, творческого человека в борьбе за творческое состояние и труд».

Полезные советы по управлению своим эмоциональным состоянием и вхождению в творческое рабочее самочувствие дает учителю В.А. Сухомлинский:

– воспитывайте в себе душевное равновесие и оптимизм;

– не допускайте прорастания в своем характере угрюмости, не преувеличивайте чужих пороков;

– обращайтесь чаще к юмору, умеете смеяться над своими недостатками;

– будьте доброжелательны к людям.

Владение эмоциональным равновесием и умениями вхождения в творческое рабочее самочувствие является основой для формирования учителем своего педагогически целесообразного внешнего вида.

Организация педагогически целесообразного внешнего вида учителя

Педагогическая целесообразность внешнего вида учителя определяется эстетической выразительностью его одежды, причёски; мимической и пантомимической выразительностью.

Педагогические требования к одежде, внешнему оформлению фигуры педагога общеизвестны и просты: учитель должен одеваться красиво, со вкусом, модно, просто, аккуратно, с чувством меры и в гармонии с собой, с учетом профессиональных, жизненных обстоятельств, в которых он находится. По сути, такие требования предъявляются к одежде как важному элементу внешнего вида человека любой профессии, они имеют общекультурное значение. Однако нельзя забывать о важной специфической особенности педагогической профессии: ее субъект всегда является одновременно и средством деятельности, то есть умение учителя одеваться в соответствии с профессиональными требованиями (а не только моды и собственных желаний) играет большую воспитательную роль: учитель своим внешним видом уже учит и воспитывает.

Как упоминалось выше, внешний вид человека – это всегда производное от его внутреннего эмоционального состояния, от его интеллекта, духовного мира. Поэтому формирование умений учителя создавать индивидуальный педагогический стиль в одежде начинается не в момент обдумывания деталей внешнего вида, создания образа, с которым учитель придет на урок к детям. Эти умения формируются параллельно с развитием профессиональных знаний педагога, его интеллекта, эмоциональной и волевой сфер, психической культуры и т.д. Все это и находит свое выражение в умении учителя одеваться эстетически выразительно, в соответствии с требованиями профессии.

Важным компонентом педагогической техники, мастерства внешней выразительности учителя является **мимическая выразительность**.

Мимика – это искусство выражать свои мысли, чувства, настроения, состояния движениями мускулов лица. Она повышает эмоциональную значимость информации, способствует лучшему ее усвоению, созданию необходимых контактов с учащимися. Лицо учителя должно не только *выражать, но иногда и скрывать те чувства*, которые не должны

проявляться в процессе работы с детьми в силу разных обстоятельств (особенно должны скрываться педагогом чувства презрения, раздражения; не следует нести в класс и чувство недовольства, вызванное какими-то личными неурядицами).

Учителю необходимо понимать значение мимики в педагогическом процессе, знать возможности мимической деятельности лица, какие мышцы несут в ней большую нагрузку; четко и адекватно представлять свои возможности в данном направлении педагогической техники.

Наибольшая мимическая нагрузка приходится на мышцы лба, глаз и рта. Именно они отвечают за живость лица, умение сопроводить слово нужным его выражением, что самое главное – за умение педагога улыбаться и нести в класс вместе со своей улыбкой доброжелательность, расположенность к учащимся.

Лицо учителя, эмоциональные состояния, проявляющиеся на нем, – открытости и доброжелательности или равнодушия и надменности, а иногда даже злобности и подозрительности – во многом определяют стиль общения с учащимися, результат педагогических усилий. Выражение на лице чрезмерной строгости, даже суровости, холод глаз настораживают детей, вызывают у них чувство страха перед педагогом, либо желание дать отпор, защитить себя. Очевидная доброжелательность, написанная на его лице, располагает к диалогу, активному взаимодействию.

И.И. Рыданова утверждает, что «ложно понятый педагогический авторитет, стремление к самовозвышению побуждает некоторых учителей, в обыденной жизни веселых и жизнерадостных, надевать на себя маску нарочитой официальности, мимической невозмутимости и эмоциональной сухости. Такая тенденция затрудняет переход от ролевого взаимодействия к межличностному, снижает силу личного влияния педагога» [8, с. 122].

Очень точно с точки зрения психологии и педагогики и пишет о значении мимики, об умении нести доброжелательность на лице В. Леви: «Тонус лица. Очень хитрая, очень тонкая штука... Лицо – средоточие психической мускулатуры... Быстрое сбрасывание зажимов лица – хорошее средство сохранения спокойствия и уверенности при всяких неожиданностях. Кроме того, вы, вероятно, заметили, что мимическая игра оживляет умственную деятельность... Отдельно – улыбка... Важно понять, что улыбка не только рождается чувством, но и рождает его... Откроем для себя, что только подлинная, изнутри светящаяся улыбка по-настоящему действует и на других, и на нас самих» [3, с. 106 – 107].

Учителю необходимо изучать и знать особенности и возможности своей мимической деятельности и отрабатывать мимическую выразительность. Для развития ориентировки в осознании собственного мимического поведения нужно изучать эталоны мимической выразительности, представленные психологами. Знание этих эталонов (спокойствие, веселье, задумчивость, грусть, гнев, удивление, деловитость

и т.д.) помогает разрабатывать мимическую подвижность мускулов. Учителю необходимо иметь «живое» лицо как инструмент взаимодействия с учащимися, соответствовать важнейшим требованиям к мимической деятельности: быть мимически выразительным, но не гримасничать, постоянно поддерживать визуальный контакт с участниками педагогического взаимодействия.

Особое внимание следует уделять в процессе отработки мимической выразительности **визуальному контакту**. Взглядом, направленным на собеседника, привлекают внимание к себе и предмету разговора, выражают расположение или отчуждение, иронию, строгость, вопрос, то есть поддерживают психологический контакт. Пристальный взгляд усиливает впечатление от сообщаемой информации. Ускользящий или тяжелый, злобный взгляд раздражает, отталкивает. Каждый учащийся в классе нуждается в визуальном контакте с учителем, помогающем поддерживать внимание, более глубоко вникать в объяснение наставника. Однако следует помнить, что взгляд, длящийся более 10 секунд, вызывает у собеседника чувство психологического дискомфорта.

Таковы средства мимической выразительности педагога, важного структурного компонента педагогической техники. А.С. Макаренко был глубоко убежден, что не может быть хорошим воспитателем тот учитель, который не владеет своей мимикой, который не может придать своему лицу необходимое выражение или сдержать свое настроение [5].

Педагогическая целесообразность внешнего вида учителя, его эстетическая выразительность во многом зависят от уровня развития его пантомимического мастерства. **Пантомимика – это движения рук, ног, поза человека**. Пантомимическими средствами являются осанка, походка, поза и жест.

Исключительной силой экспрессии обладают жесты, движения рук. Е.Н. Ильин называет руку учителя «главным техническим средством». «Когда она развернута, – пишет он, – это картина, иллюстрирующая слова и иллюстрированная словами, поднятая вверх или на кого-то направленная – акцент, требующий внимания, раздумий; сжатая в кулак – некий сигнал к обобщению, концентрации сказанного и т.д.» [2, 27].

Жест требует к себе большого внимания учителя, работы над его уместностью, пластичностью, изяществом и простотой. Следует учитывать, что жест в большей степени, чем слово (отражение работы сознания), подчинен подсознанию человека, но, как и слово, несет в себе информацию. Жест опережает слова, которые он сопровождает, поэтому иногда информация слова и жеста не совпадают, что требует продуманности жеста, соотнесения его с тем, что нужно сказать.

Различают жесты **психологические и описательные**. Психологические способствуют выражению чувств, невербальному общению с собеседником. Описательные в большей степени обеспечивают

невербальное общение, так как несут в себе дополнительную информацию о предмете разговора. Учитель должен владеть ими в равной мере, так как его общение должно быть живым, эмоциональным, окрашенным определенными чувствами и переживаниями.

Пантомимическая выразительность учителя зависит и от того, как он владеет культурой телодвижений, позы, каковы его осанка и походка. Деятельность учителя предполагает пантомимическую энергичность, выражающуюся в стройности осанки, легкости и изяществе походки, в общей физической подтянутости тела. «Телесная расслабленность, неконтролируемость внешнего рисунка поведения, – пишет И.И. Рыданова, – круглая спина, выпяченный живот, привычка не опускаться на стул, а грузно «плюхаться», широко расставлять ноги, беспорядочное хождение взад и вперед или топтание на месте – критически осмысливаются детьми, вызывают насмешки, отвлекают внимание от предмета разговора» [8, 124]. Нередко пантомимика учителя бывает шокирующей. Почесывание носа или головы во время объяснения, сидение на краю стола учащегося, засунутые в карманы брюк руки – отрицательные моменты в пантомимике отдельных учителей, не придающих значения педагогической технике, а иногда и не знающих о ее существовании. Владение педагогическим мастерством предполагает развитые способности контролировать пантомимическую экспрессию, придерживаться нравственно-эстетических эталонов в организации своего поведения.

Пантомимическая выразительность учителя, отточенность его педагогической техники зависят и от того, как учитель двигается по классу, какое место избирает в ходе общения с аудиторией. Чтобы общение было активным, поддерживалось визуальным контактом, педагог должен быть обращен к детям всегда лицом (особенно это касается моментов, когда он работает у доски или с приборами) и находиться впереди по центру помещения, в котором работает с учащимися.

При движении по классу необходимо помнить, что несколько шагов вперед в момент объяснения усиливают значимость произносимых слов, помогают сосредоточить на них внимание, а движение назад или в сторону – наоборот, невербально означает, что сказанное в данный момент не столь важно и внимание можно ослабить. Отступая назад, говорящий как бы дает отдохнуть слушающим. В момент объяснения не нужно интенсивное движение по аудитории. Пройтись по классу учитель обязан в момент выполнения учениками упражнений, самостоятельной или контрольной работы. Причем походка в этот момент должна быть легкой, двигаться нужно бесшумно, чтобы не отвлекать ребят от работы.

Эффективность общения педагога с учащимися обусловлена и его пространственной организацией. Важную роль играет правильный выбор учителем нужной в той или иной ситуации дистанции с учащимися. Она имеет глубокий педагогический смысл. «Беседуя с ребятами, не стою на

месте, а хожу по классу. Стараюсь ко всем «подойти», – пишет Е.Н. Ильин. – Слово беру в кавычки, ибо подойти не значит только сократить дистанцию, а непосредственной близостью, тем, что всякому оказано внимание, создать на уроке комфортные условия, ситуацию взаимного успеха и дружбы» [2, 55]. Удлинение или укорачивание дистанции обуславливает ослабление или усиление взаимодействия учителя с учеником, вносит в него определенный эмоциональный аспект, то есть может создать официальную обстановку общения (дистанция более 3 м.) или, наоборот, камерную, интимную, дружескую (менее 0,5 метра). Игнорирование данного положения может провоцировать у учащихся стрессовые состояния, что не способствует эффективности учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, суммируя все вышеизложенное о мастерстве учителя в организации себя в рамках педагогической техники, можно выделить следующие основные показатели проявления его педагогического профессионализма:

1. **Психологическая культура** (эмоциональное равновесие, владение собой, своими чувствами, умения быстро входить в творческое рабочее самочувствие).

2. **Педагогическая имиджиология** (одежда, прическа и т.д. отражают духовную глубину и обаяние, высокий уровень интеллекта, интеллигентность).

3. **Мимика** (подвижная, эстетически выразительная, в выражении лица доминируют улыбчивость, доброжелательность).

4. **Контакт глаз** (соблюдается всегда).

5. **Жестикуляция** (оживленная, органичная личности учителя и педагогической ситуации, изящная и плавная).

6. **Энергичность позы, пластичность, отсутствие мышечных зажимов** и бесконтрольных неэстетичных движений.

7. **Общий артистизм личности педагога** (эстетика манер, внешнего оформления в целом).

***Техника речи как
важнейший компонент
педагогической техники
учителя***

Речь учителя является главным инструментом его профессиональной деятельности. Процесс ее восприятия и понимания учебного материала учащимися тесно связан с процессом

слушания того, о чем говорит педагог (на это отводится половина учебного времени школьника). Поэтому совершенно очевидно, что процесс учения школьников во многом зависит от совершенства устной речи педагога. Неправильное произношение им отдельных звуков вызывает у учащихся смех и недоумение, монотонность речи нагоняет скуку, а неоправданная интонация, неуместная патетика воспринимаются как фальшь, вызывают

недоверие к учителю. Существенным признаком профессионального мастерства педагога является отточенная техника его речи.

К основным средствам техники речи относятся **поставленные дыхание и голос, четкая дикция, оптимальные темп и ритм речи, интонация** [7].

Дыхание является не только физиологической функцией организма, но и энергетической базой процесса произношения звуков. В повседневной жизни, когда наша речь по преимуществу диалогична и не требуется ее произносить перед достаточно большой аудиторией, дыхание не вызывает трудностей, но на уроке, если оно недостаточно хорошо поставлено, могут возникнуть проблемы: его не будет хватать для произношения фраз, монологических высказываний (оценочных суждений, объяснения и толкования материала, чтения школьной лекции и т.д.).

Различают два вида дыхания в одном дыхательном процессе: *физиологическое*, обеспечивающее жизнедеятельность человека, поступление кислорода в организм, и *фоническое*, которое обуславливает энергетику произношения звуков в процессе речевой деятельности. Их отличия состоят в том, что при физиологическом дыхании вдох равен выдоху, а при фоническом вдох короткий и глубокий, а выдох – медленный, так как именно на нем происходит рождение звуков.

Различают типы фонического дыхания:

– *верхнее дыхание* совершается мышцами, поднимающими и опускающими плечи и верхнюю часть грудной клетки. Это слабое, поверхностное дыхание, при котором работают лишь верхушки легких;

– *грудное дыхание* осуществляется межреберными мышцами, легкие заполняются воздухом наполовину, диафрагма малоподвижна, почти не участвует в выталкивании воздуха из легких, поэтому выдох недостаточно энергичен, а звук, произносимый на нем, слаб;

– *диафрагмальное или диафрагмально-реберное дыхание* обеспечивается за счет работы мышц живота, продольных мышц грудной клетки (межреберных мышц), сильной работы диафрагмы и полного заполнения воздухом легких. Большое количество воздуха, выталкиваемого мышцами из легких на голосовые связки, позволяет говорить энергично и громко. Поэтому поставленным дыханием считается диафрагмальное. Оно необходимо всем людям, чья деятельность требует умений говорить перед большой аудиторией, говорить долго, энергично и громко, петь, играть на сцене и т.д. Поэтому профессиональная подготовка актеров и певцов всегда предполагает выполнение ими специальных упражнений под руководством специалистов на постановку дыхания, в результате которых они овладевают умениями и навыками третьего его вида – диафрагмально-реберного.

В идеале так же должно обстоять дело и в профессиональной подготовке учителя, однако данная проблема отдана на откуп самому

педагогу. Важно знать специальные дыхательные упражнения, выполнять их, чтобы правильно дышать с точки зрения фонического дыхания [9].

Нужно помнить, что для правильной постановки дыхания большое значение имеет организация выдоха, так как именно на нем возникают звуки. Есть специальные упражнения, которые развивают и укрепляют диафрагму, брюшные и межреберные мышцы, увеличивают объем легких. Все это позволяет сделать выдох намного длиннее обычного и добиться сильного и одновременно экономного прохождения воздуха через голосовые связки, где и рождается голос.

Поставленный голос является важнейшим требованием педагогической техники. Голос учителя должен быть сильным, звучным, гибким, с широким диапазоном и приятным тембром. Все эти особенности голоса педагога зависят от механизма дыхания и голосового аппарата человека, который включает в себя три раздела:

- **энергетический** (брюшные мышцы, диафрагма, легкие, межреберные и ключичные мышцы);
- **генеративный** (горло, голосовые связки);
- **резонаторный** отдел (носоглотка, ротовая полость, зубы и губы человека).

Для обеспечения качественной техники речи этот аппарат должен быть здоровым, без недостатков и изъянов, достаточно хорошо развит. В частности, имеется ввиду хорошо развитые и разработанные мышцы, которые участвуют в его работе, большой объем легких, эластичные и крепкие голосовые связки, отсутствие хронических заболеваний или врожденных недостатков горла, носа, ротовой полости.

Генерация (образование звука) происходит в голосовых связках, щелях и затворах в полости рта. Резонаторный отдел (глотка, носоглотка, полость рта) обеспечивает статику и динамику речи. Энергетическая система (механизм дыхания, о котором речь шла выше) обеспечивает скорость потока воздуха и его количество, необходимые для возникновения силы и звучности речи.

Характеристики особенностей голоса учителя таковы:

- 1) **сила звука** (зависит от типа дыхания);
- 2) **полетность** голоса (способность посылать свой голос на расстояние и регулировать его громкость);
- 3) **гибкость**, подвижность голоса (способность легко его изменять по высоте, тональному уровню в зависимости от состава аудитории, особенностей помещения, в котором осуществляется речевая деятельность);
- 4) **широкий диапазон голоса** (его объем, который определяется границами самого высокого и самого низкого тона; сужение диапазона ведет к появлению монотонности речи, притупляющей ее восприятие);

5) приятный тембр голоса (тембр голоса – это «звуковое лицо» человека, индивидуальное звучание голоса, которое проявляется в окраске звука, его яркости и сочности, мягкости, теплоте; чем сочнее палитра человеческого голоса, тем приятнее его тембр. Иногда природа награждает приятным тембром от рождения, но чаще всего для его формирования необходимы специальные усилия. Тембр зависит от резонаторов, (особенностей устройства носоглотки, полости рта), поэтому, изменяя, совершенствуя резонаторы, мы можем развивать и усложнять свой тембр голоса, придавая ему приятное звучание).

Есть много тренировочных упражнений, которые помогают корригировать голос: снимать гнусавость, визгливость и другие неприятные для восприятия явления. Психологические эксперименты показали, что слушателям, в частности, учащимся больше нравятся низкие и одновременно звучные, теплые голоса, они лучше воспринимаются, больше впечатляют. Упражнения для постановки голоса, его воспитания можно найти в ряде пособий (см. список литературы для самообразования), особенно в пособиях для театральных вузов.

Существует понятие *«гигиена голоса»*. Заболеваемость голосового аппарата в учительской среде очень высокая (примерно около 40%). Ее причинами являются ежедневные голосовые нагрузки, неумелое пользование голосовым аппаратом, врожденная его слабость, несоблюдение правил голосовой гигиены.

Неумелое использование голосового аппарата может констатироваться буквально с первых слов, произносимых учителем, которые произносятся на «остаточном дыхании». Если выдох укорочен, не хватает воздуха для произнесения даже словосочетаний, не говоря уже о фразах, учителю приходится дышать очень часто и голосовые связки работают в неправильном режиме, что приводит к их износу, деформации, иногда даже порывам и несмыканию и, как следствие, к непрофессиональному звучанию голоса либо вообще его отсутствию (в таких случаях учитель профессионально недееспособен).

Частое дыхание, особенно неувлажненным и неочищенным воздухом, сушит и раздражает слизистую оболочку гортани и глотки, что приводит к их частым заболеваниям (ангинам, катарам, лорингитам и фарингитам) и, опять же, к негативным изменениям звучания голоса.

Правила гигиены голоса следующие: не напрягать без надобности голос, после окончания рабочего дня избегать 2 – 3 часа длительных разговоров, если все же возникает такая необходимость, говорить как можно тише. Не следует допускать речевых перегрузок, переохлаждения организма в целом и горла, в частности, не нервничать, не злоупотреблять острой, раздражающей пищей, алкоголем, курением и т.д. Необходимо помнить, что чем выразительнее речь, чем богаче ее интонации, тем здоровее речевой аппарат, так как при монотонности речевой деятельности

работают одни и те же его мышцы, что приводит к их переутомлению и голосовым срывам. Важным гигиеническим требованием к речевой деятельности учителя является забота о чистоте и влажности воздуха в помещении, где он работает, так как вдыхание сухого и пыльного воздуха (особенно вредна меловая пыль, приводящая к известкованию голосовых связок и их ломкости) очень быстро выводит из строя речевой аппарат и лишает учителя главного инструмента его работы – голоса.

Отточенность техники речи предполагает правильную дикцию учителя, то есть умение орфоэпически правильно и четко произносить все звуки. Отработка дикционной четкости также требует выполнения определенных упражнений. Особенно эффективно произношение различных скороговорок, позволяющих отрабатывать правильное произношение того или иного звука в речевом потоке.

Темпоритмическая характеристика речи обусловлена скоростью протекания речевого действия и чередованием пауз и звучания голоса.

Выбор темпоритма обусловлен конкретными обстоятельствами общения, его целевой направленностью, эмоциональным состоянием педагога. Возволнованности свойственно ускорение темпа речи или появление длительных пауз в ней, состоянию невозмутимости – наоборот замедление темпа.

Беспричинное убыстрение речи или наличие в ней так называемого «рваного» ритма, необоснованного возникновения пауз в самых неожиданных местах речевого потока, для учителя недопустимо. «Рванный ритм» и беспричинные убыстрения речи иногда возникают как вредная привычка, как следствие неправильного фонического дыхания, а чаще всего являются следствием неуверенности в себе, в своих знаниях излагаемого материала и т.д. Нарушения темпоритма опасны тем, что не все учащиеся схватывают смысл высказываний педагога, может возникнуть эмоциональная и интеллектуальная заторможенность слушателей. Учитель, конечно же, имеет право на свой, индивидуальный темпоритм речи, который зависит от особенностей центральной нервной системы, характера, эмоционального состояния. Однако существуют общие требования к темпоритму педагогической речи. Важнейшее из них – учет возраста учащихся и связанных с ним особенностей познавательных процессов. Для младших школьников учитель должен говорить со скоростью не более 40 – 60 слов в минуту, для младших подростков – 60–100, для старшеклассников – 80 – 120 слов в минуту. Второе требование – плавность ритмики речи, использование ритмических пауз в соответствии со смысловыми значениями слов и предложений.

Восприятие звучащей речи обусловлено фразовым ударением, паузами. С помощью ударения делаются необходимые лексические акценты. Помимо физиологической функции, позволяющей говорящему

сделать вдох, пауза способна упорядочить высказывание, разделить на смысловые куски, привлечь внимание к сугубо важной информации.

Надо помнить, что учитель общается с учащимися не только, когда говорит, но и когда выразительно молчит. Если в классе шумно, царит возбуждение, надо уметь замолчать выразительно, уметь, как актер на сцене, держать паузу. Затянувшееся молчание учителя иногда выступает как надежное средство налаживания дисциплины в классе.

Ученики очень чутки к тонкостям речевого поведения педагога, основу которого составляет техника речи. Специальные исследования показали, что большинство студентов педвуза плохо ею владеют, лишь немногие сформировали свою технику речи, участвуя в хоровых и драматических кружках. И почти все не владеют теоретическим материалом о технике речи, не задумываются о ее значении в своей будущей профессии. Как показано в лекции, стать учителем, не овладев хотя бы азами техники речи и педагогической техники в целом невозможно. Профессиональных вершин в своей работе может достичь только тот учитель, который владеет отточенной педагогической техникой.

Литература

1. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М.: Просвещение, 1989. –189 с.
2. Ильин Е.Н. Шаги навстречу: Из опыта работы учителя. – М., 1986.
3. Леви В. Искусство быть собой. – Изд. обновл. – М.: Знание, 1991. –256 с.
4. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя: Из опыта работы. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1985. –158 с.
5. Макаренко А.С. О воспитании / Сост. и авт. вступ. статьи В.С. Хелемендик. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
6. Мындыкану В. М. Педагогическая техника и мастерство учителя. – Кишинев: Штиинца, 1991. – 197 с.
7. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособ. для пед. спец. высш. учеб. заведений / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; Под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
8. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Минск: Бел. навука, 1998. – 319 с.
9. Савостьянов А.И. Техника речи в профессиональной подготовке учителя. – М., 1999.
10. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве / Печатается по тексту 1 т. Собр. соч. К.С. Станиславского. - М.: Искусство, 1972. - 533 с.
11. Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И. Рувинского. – М.: Педагогика, 1987.

Раздел II. МАСТЕРСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

РЕЧЬ УЧИТЕЛЯ КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

*Сущность понятия
«педагогическая речь»,
основные функции
педагогической речи*

Основным инструментом педагогической деятельности является слово учителя, его речь. Однако ранее мы говорили только о технике речи педагога (техника, технологичность вообще – это владение определенными

приемами, процедурами, операциями, которые позволяют реализовать этапность определенной деятельности). Под техникой речи понимают *владение приемами орфоэпически правильного произношения*. Педагогическая речь понятие более широкое, чем техника речи.

Речь учителя как основное средство осуществления учебно-воспитательной деятельности – явление сложное и многогранное, далеко не исчерпываемое только технически правильным произношением. Указывая на то, что учитель владеет педагогической речью, мы имеем в виду, что он говорит содержательно, логично и образно, эмоционально, демонстрирует свое лексическое богатство, речевую культуру.

Слово учителя пронизывает весь учебно-воспитательный процесс. В настоящее время, когда в жизни людей в целом и в образовательном процессе, в частности, широко применяются различные аудиовизуальные средства и информационные технологии, все большее понимание находит мысль о том, что никакие технические средства не могут заменить живое слово учителя. Доказательством тому служат следующие положения:

1) речь педагога лежит в основе формирования положительного эмоционально-психологического климата в классном коллективе, определяет характер общения участников педагогического процесса, их доверие к учителю;

2) особое место принадлежит речи учителя в обучении. Если ученик не воспринял на уроке учебный материал, транслятором которого является учитель, то его содержание либо вовсе не усваивается, либо ученику приходится заниматься самообразованием за счет больших затрат сил и времени, что ведет к учебным перегрузкам;

3) речь учителя воспринимается и запоминается учащимися как образец, эталон для подражания. Учитель, независимо от того, математик он, физик, словесник или физрук, учит говорить учеников на примере

собственной речи. Недостатки речевой деятельности педагога наносят вред не только формированию речи учащегося, но и подрывают профессиональный авторитет учителя. Педагог без авторитета – это нонсенс в педагогической профессии.

Перечисленные выше положения подтверждают тезис о том, что педагогическая речь – это особое явление в педагогической деятельности, она играет важнейшую роль в становлении и развитии профессионального мастерства учителя.

Вопросы формирования педагогической речи рассматриваются в педагогической теории в разных направлениях:

– в психологии труда и личности учителя (Н.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков и др.);

– при решении проблемы организации педагогического общения (А.А. Леонтьев, И.В. Страхов, В.А. Кан-Калик, И.И. Рыданова, Н.А. Березовин и др.).

Теоретические основы профессиональной речи учителя заложены в теории ораторского искусства (Е.Н. Ножин, В.П. Чихачев и др.), в разработках норм литературного языка (Н.П. Вербовая [2], Т.А. Ладыженская [8], Н.И. Формановская [15] и др.).

Результаты научных исследований в этих областях позволяют определить сущность и основные функции педагогической речи.

Под педагогической речью понимают *устную речь учителя, к которой помимо общекультурных требований предъявляются профессиональные, учет которых обеспечивает решение задач обучения и воспитания.*

Устная речь учителя – это сложный процесс вербальных и невербальных взаимоотношений с учащимися и другими участниками педагогического процесса, поэтому с понятием «педагогическая речь» тесно связано понятие «коммуникативное поведение учителя» (И.И. Рыданова). Коммуникативное поведение – это не просто речевая деятельность, озвучивание педагогом определенной информации, а такая организация речи и соответствующего ей поведения учителя, которая влияет на создание эмоционально-положительного климата в процессе общения с учащимися. По мнению И.И. Рыдановой, «успешность учебно-воспитательного воздействия зависит не только от того, насколько педагог владеет предметом разговора и методическими тонкостями его организации, но и от того, насколько ему удастся находить общий язык и установить контакт с учащимися. Эффективность профессиональной деятельности учителя как предметника и воспитателя обусловлена умением вести «взаимный разговор» [13, 132].

Коммуникативное поведение является *продуктивным*, если располагает к взаимодействию, создает атмосферу деловитости на уроке и

в других педагогических обстоятельствах, не вызывает у участников взаимодействия негативных психологических обстоятельств.

Существует непродуктивное коммуникативное поведение. Это поведение учителя, «закрывающее» общение, вызывающее внутреннее, скрытое, а иногда и открытое неприятие учащимися. Такое поведение учителя рассматривается как непедагогическое, хотя нередко встречается в практической деятельности учителей. В таких случаях речь идет об отсутствии учительского профессионализма, хотя вполне возможно, что учителя, не владеющие умениями и навыками продуктивного коммуникативного поведения, являются неплохими предметниками. И все же знания предмета и методик его преподавания, не подкрепленные продуктивностью коммуникативного поведения и развитой педагогической речью, не обеспечивают результативность обучающе-воспитательной работы педагога.

Продуктивность речи, коммуникативного поведения учителя обусловлена во многом знанием этих явлений как системы и владением основными ее знаками. Педагогическая речь как основа коммуникативного поведения представлена следующими знаковыми системами:

– **слово**, его лексическое, информативное значение (лингвистическая система);

– **речевая интонация**, от которой зависит не только отношение учащихся к тому, о чем говорит учитель, но и смысл произносимых слов (паралингвистическая система);

– **мимика, пантомимика**, сопровождающие высказывания педагога (кинетическая система).

Единство и высокое качество всех трех знаковых систем делают речь учителя результативной в педагогическом смысле, то есть превращают ее в эффективное средство профессиональной деятельности.

Педагогическая речь наделена функциональным многообразием. К ее важнейшим функциям относятся:

1. Обеспечение взаимодействия между педагогом и его воспитанниками, организация педагогического общения. И.И. Рыданова рассматривает в этом аспекте *психотерапевтическую функцию речевого поведения учителя*. Она обосновывает ее выделение тем, что жизнь каждого ребенка в школе отличается эмоциональной напряженностью, которая в неблагоприятных стрессогенных ситуациях может оборачиваться психологическими травмами для ученика, вызывать *дидактогению* (страх перед учителем, учебой, школой). Психотерапевтическим эффектом обладает дружелюбный, доброжелательный и доверительный разговор педагога со школьником.

«Лечебная сила учительского слова связана с тем, – утверждает И.И. Рыданова, – что оно способно успокоить, воодушевить,

активизировать творческие возможности личности, формировать оптимистическое мировоззрение» [13, 95];

2. Положительное воздействие учителя посредством речи на сознание и чувства учеников с целью формирования их научно-мировоззренческих представлений, мотивации учебно-познавательной деятельности, положительного отношения к учебе, к школе и учителям в целом;

3. Педагогическая речь обуславливает полноценную презентацию учебного материала учителем, формирование прочных предметных знаний учащихся;

4. Она способствует рациональной организации учебно-познавательной и других видов деятельности школьников.

Отсюда задачи, решаемые учителем с помощью речи в ходе взаимодействия с учащимися формулируются следующим образом:

- информировать, развивать и обогащать интеллект учащихся;
- воздействовать на чувства, формировать у учащихся положительное отношение к знаниям;
- побуждать учеников к деятельности на основе полученных знаний.

Формы педагогической речи Устная речь учителя существует в двух разновидностях – в **монологе** (монологическая речь представлена в процессе чтения *школьной лекции*, в *объяснении*, *толковании*, *оценочных высказываниях педагога*) и в **диалоге** (в *беседе*, *дискуссии*, *полемике*, *диспуте*).

Эти формы равнозначны и равноупотребимы в профессиональной речи учителя, однако приоритетны все же диалогические. Многие современные исследователи педагогической речи и педагогического общения считают *диалогизм важнейшим принципом обучения и воспитания*. Данный принцип продиктован процессами демократизации, происходящими на современном этапе на всем постсоветском пространстве, а, следовательно, и в школах. Принцип диалогизма в педагогическом процессе детерминирован *субъект-субъектной парадигмой обучения и воспитания*, принятой в последние десятилетия в нашей стране. Кроме того, на диалогическое взаимодействие учителя и ученика рассчитаны инновационные образовательные технологии, разработанные учеными и учителями практиками в связи с необходимостью обучать и воспитывать детей с учетом социокультурных изменений, произошедших в конце прошлого столетия и продолжающихся сегодня.

«Умело организованный диалог, – пишет И.И. Рыданова, – позволяет учителю решать многообразные педагогические задачи, устанавливать взаимопонимание, выявлять различные подходы в трактовке обсуждаемых проблем, создавать ситуации свободного выбора личностной позиции, на основе обратной связи своевременно вносить коррективы в свои действия» [13, 105].

Особенно значимой диалогической формой педагогической речи является беседа. *Дидактическая беседа* – это важнейший метод обучения. Подготовка к ней включает продуманность тематики, системы вопросов, предполагаемых ответов. Искусство постановки вопроса – важнейший аспект педагогической речи. По преимуществу в учебно-воспитательном процессе должны ставиться вопросы, направленные не столько на воспроизведение воспринятой и усвоенной учащимися информации, сколько на развитие их мышления, активизацию учебно-познавательной деятельности. Вопрос учителя должен будить мысль ученика, вызывать его интерес. Предпочтительнее применять при постановке вопросов такие вопросительные местоимения, как «почему?», «по какой причине?», «как?», «каким образом?», «зачем?» и т.д., а не «что?», «где?», «когда?».

Не менее важным в искусстве постановки вопросов является умение формулировать так называемые «открытые вопросы», предполагающие не короткие однозначные ответы, а пространные рассуждения, аргументирование ответа. С интересом воспринимаются учащимися нестандартные вопросы учителя, ответы на которые высвечивают неожиданный ракурс в изучаемом материале и заставляют учащихся переживать радость открытия.

В процессе диалогической формы общения с учащимися на уроке учителю следует по возможности избегать излишних бесед не по делу, особенно направленных на выяснение причин нарушений дисциплины (педагог должен сам в процессе анализа конфликтной ситуации определять, почему возникают нежелательные дисциплинарные ситуации), неподготовленных домашних заданий, разговоров о домашних проблемах педагога и т.д. Выяснение личных отношений или «изливание» на учащихся своих домашних проблем за счет учебного времени не только дезорганизует учебно-воспитательный процесс, но и негативно влияет на характер взаимоотношений между учителем и учащимися, подрывает учительский авторитет.

Характеристики содержания и педагогических основ монологических форм педагогической речи вы уже изучали в рамках теории педагогики, в частности, дидактики, исследуя методы и формы обучения, где речь шла о сущности и дидактических основах проведения школьной лекции, организации объяснения.

**Особенности речи
учителя. Требования к
речи педагога**

Педагогическая речь как самостоятельно существующее в профессиональной деятельности учителя явление, как условие становления и развития педагогического

мастерства имеет свои особенности, то есть такие отличительные свойства и качества, которые определяют ее педагогические сущность и содержание. К ним относятся:

- 1) публичность, направленность на аудиторию;
- 2) аудиовизуальность;
- 3) импровизированность.

Говорить публично – значит излагать свои мысли, приводить доводы так, чтобы они нашли отклик в сознании и сердцах слушателей не только в виде определенных фактов, но и как ценностные ориентации.

Публичной является та речь, которая характеризуется обращенностью к слушателям, она направлена на аудиторию, адресуется конкретным людям. Обращаясь ко всем ученикам в процессе работы с ними, педагог должен видеть каждого в отдельности и индивидуально адресовать ему свои слова. Это обстоятельство требует от учителя владения визуальным контактом, работы с учащимися «глаза в глаза».

Публичность, направленность педагогической речи на аудиторию как ее важнейшая специфическая особенность обуславливает необходимость:

а) хорошего знания учителем индивидуальных свойств и качеств учащихся, особенностей классного коллектива, умений прогнозировать влияние своих слов на всех в целом и на каждого ученика в отдельности;

б) собственного отношения учителя к тому, о чем он говорит, то есть личностной окрашенности высказываний;

в) умений и навыков организации диалога (даже тогда, когда учитель использует монологическую форму педагогической речи). Достичь диалогичности можно, используя высказывания-обращения («давайте представим», «как вы помните» и т.д.), эмоционально-экспрессивные слова, риторические вопросы.

Аудиовизуальность как специфическая особенность педагогической речи означает, что то, о чем говорит учитель, воспринимается учащимися не только на слух, но и видится. На слух воспринимается слово, его значение и интонация (лингвистическая и паралингвистическая знаковая система педагогической речи). Зрительно в процессе речевой деятельности педагога ученики воспринимают мимику и пантомимику учителя, эмоциональную выразительность его поведения, которые сопровождают высказывание (кинетическая знаковая система педагогической речи).

Эта особенность требует от учителя развития умений контролировать свой внешний вид в процессе речевой деятельности,

общения с учащимися, а также адекватно воспринимать реакцию слушателей (умений социальной перцепции).

Как значимая особенность педагогической речи рассматривается ее импровизированность.

Импровизация (от французского – improvisation, от итальянского – improvisazione, от лат. – improvisus – неожиданный, внезапный) – это создание чего-то непосредственно в момент деятельности [БСЭ, с. 478]. Речь педагога импровизирована, то есть создается непосредственно в конкретной педагогической ситуации, которая не всегда может быть спланирована. Именно эта особенность определяет уровень профессионализма учителя, так как еще Сократ сказал: «Заговори, чтобы я тебя увидел».

Речевая импровизация педагога – понятие неоднозначное, определяют следующие ее значения:

1) это не дословное воспроизведение учебного (или какого-то другого) материала, а его *свободное изложение* на основе значительной предварительной подготовки, которая предусматривает отбор содержания, продумывание объема и логики излагаемого, определение накануне речевой деятельности характера общего тона высказываний, отдельных интонационных моментов, ритмики и темпа речи;

2) речевая импровизация педагога – это неподготовленная, сиюминутно возникающая речь, рождающаяся в условиях деятельности в целом. Педагогическая импровизация – это немедленная реакция учителя в момент взаимодействия с учащимися на конкретные их действия, проявления, слова.

И одно, и второе понимание речевой импровизации определяют условия, в которых речь учителя становится истинно педагогической. К ним относятся:

- хорошее знание предмета преподавания (свободное владение учебным материалом), психолого-педагогической теории, методик обучения и воспитания;
- высокая общая культура (культура речи, поведения, общения, внешнего вида и т.д.);
- владение методами психолого-педагогической диагностики, которые позволяют изучить особенности классного коллектива и индивидуальные особенности каждого учащегося в отдельности и на основании результатов диагностирования выстраивать педагогическую речь, общение;
- хорошо развитые педагогические интуиция и воображение, фантазия, позволяющие создавать прогнозируемые ситуации в педагогическом процессе и действовать в них.

В.А. Сластенин в книге «Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки» утверждает,

что импровизационность – это специфическая особенность педагогической речи, которая опирается на сочетание *аналитического и интуитивного мышления, предшествующий опыт, ранее приобретенные знания и некоторые усвоенные алгоритмы продуктивного решения педагогических задач* [с.165]. Это высказывание в полной мере можно отнести и к речевой импровизации учителя, поэтому важным условием формирования педагогической речи является выработка педагогом на основе глубоких профессиональных знаний и практического опыта учительской работы аналитического мышления и педагогической интуиции.

В соответствии с выявленными сущностью, функциями, формами и особенностями педагогической речи как важнейшего инструмента, средства профессиональной деятельности учителя определены требования к ней:

– **содержательность** (речь педагога должна быть информативной, насыщенной фактическим научным материалом, связанным с жизнью, обогащающим личный опыт учащихся);

– **грамотность речи и лексическое богатство;**

– **логичность и доступность** (доступность понимается не только в смысле точности и простоты высказываний учителя, имеется в виду умение адаптировать их к возрастным и индивидуальным особенностям школьников);

– **техническая отточенность** (поставленные дыхание и голос, четкая дикция, оптимальные темп и ритм речи);

– **интонационная экспрессивность, эмоциональность и образность** (образность речи характеризуется способностью словом создавать наглядно-чувственные образы, картины предметов и явлений окружающей действительности. Образность проявляется в речи в виде зрительных, слуховых, осязательных и других представлений. Наибольшей образностью обладают слова и выражения, вызывающие зрительные представления. Учителю необходимо научиться говорить так, чтобы учащиеся как бы «видели» то, о чем идет речь. Для этого нужно овладеть образными языковыми средствами, уместно и свободно использовать в речи сравнения, эпитеты, метафоры, олицетворения и т.д.);

– **уместность речи** (знание педагогом аудитории, понимание ее особенностей и обстоятельств, в которых осуществляется речевая деятельность, предполагает отбор содержания речи, языковых средств, определенных коммуникативных действий);

– существенным требованием к речи педагога **является ее литературность** (исключение слов-паразитов и вульгаризмов) и **следование речевому этикету**, (использование системы специфических, профессиональных стереотипов, устойчивых формул общения). Основу

педагогического речевого этикета составляют доброжелательное, вежливое обращение к учащимся, независимо от их возраста, успеваемости и поведения. Педагогический этикет обязывает учителя к конкретной адресованности речи. Неопределенная обращенность транслируемой информации (и по форме, и по содержанию) затрудняет слушателям ее восприятие как лично значимой.

Профессионально важно умение учителя этически грамотно формулировать вопросы, отвечать и пояснять ответы, высказывать оценочное суждение.

В плане вышеназванных требований к речи учителя принципиальное значение имеет **культура волеизъявлений учителя, предъявления им требований**. Для учителя норма – не прямое (иногда безапелляционное) требование, а приглашение, просьба, совет, пожелание, предостережение и т.д. Обязательны в речи педагога разнообразные формулы вежливости: «пожалуйста», «будь добр», «не считите за труд», «прошу Вас», «благодарю за услугу», «извини» и т.д. Важность данного требования к речи педагога (как, кстати, и всех, обозначенных выше) обусловлено тем, его речевое поведение призвано быть эталонным для учеников и других участников педагогического процесса.

Пути становления и совершенствования педагогической речи

Как было показано выше, педагогическая речь является одновременно и важнейшим элементом профессионального мастерства учителя, и условием становления и развития его профессионализма.

Выразительная содержательная речь помогает педагогу успешно решать дидактические задачи, создать атмосферу коллективного эстетического переживания, коммуникативные ситуации, в которых учебное общение подчиняется законам художественной логики.

К сожалению, речь многих начинающих учителей (а иногда и проработавших с детьми достаточно большое время) бывает суха, монотонна, невнятна и непонятна по причине нелогичности либо перегруженности смысловыми ударениями. В ней отсутствует четкая смысловая группировка слов вокруг логических центров. Произвольные паузы, обусловленные не логикой содержания, а просто неумением правильно распределить дыхание, отсутствие интонационной связи между отдельными частями фразы мешают учащимся воспринимать смысл устных высказываний учителей, не владеющих педагогической речью. Нередки и такие ситуации, когда учителю не хватает словарного запаса для оформления учебного материала в режиме педагогической импровизации, либо нет дикционной четкости речи. О впечатлении, которое производит на слушателей плохая дикция, очень образно

высказывался К.С. Станиславский в работе «Моя жизнь в искусстве»: «Слово с подменными буквами представляется мне... человеком с ухом вместо рта, с глазом вместо уха, с пальцем вместо носа. Слово со скомканным началом подобно человеку с расплющенной головой. Слово с недоговоренным концом напоминает мне человека с ампутированными ногами... Когда слово сливается в одну бесформенную массу, я вспоминаю мух, попавших в мед» [с. 234].

Будущему учителю нужно знать следующие пути становления и совершенствования педагогической речи:

- изучение особенностей собственной речи, ее достоинств и недостатков;
- исследование эталонных требований к педагогической речи и соотношение уровня развития собственных речевых умений и навыков с данными эталонами в процессе профессиональной подготовки;
- работа по развитию культуры речи (накопление словарного запаса, выработка соответствия своей речи нормам литературного языка. Особая роль в этом принадлежит чтению художественной литературы, работе с различного рода языковыми словарями, слушанию эталонных высказываний мастеров слова, заучиванию стихов и т.д.);
- развитие умений и навыков выразительности речи в плане интонационного богатства, образности и экспрессивности (наблюдение за собственными интонациями при прослушивании магнитофонных записей своих высказываний, пробы конструирования изложения какого-то материала в соответствии с требованиями к выразительности речи педагога; выработка умений интонирования высказываний, их образности на основе изучения богатого опыта мастеров выразительного чтения, актеров, телеведущих и т.д.);
- формирование собственного стиля коммуникативного поведения, соответствующего профессионально-педагогическим требованиям, коммуникативных способностей, социальных установок в сфере педагогического общения (важно определить свою социальную позицию в общении, выяснив для себя: кем является партнер по общению – его целью или средством? Управляет ли вы своим настроением в процессе общения, как проявляется Ваша социальная позиция в процессе общения во внешнем виде? Понимают ли Вас люди, и понимаете ли Вы их?);
- развитие своих общих психофизических особенностей, которые являются предпосылками для овладения педагогической речью (аналитического и образного мышления, воображения, ассоциативной памяти и т.д.), а также выполнение специальных тренингов для постановки дыхания и голоса, выработки дикционной четкости, оптимального темпа и ритма речи.

Как в любой науке, в любом искусстве и деле, наилучших успехов в овладении педагогической речью могут достичь те, кто не столько

наделен соответствующими дарованиями, сколько много работает над собой. Говорить грамотно, толково, в соответствии с требованиями педагогической техники – реально почти для каждого учителя. Но говорить еще и красиво, убедительно, чаруя учеников словом – удел артистичных педагогов, которые словом делают то, что художник – кистью: эти педагоги живописуют с помощью богатства словаря, многообразия образных языковых средств, продуктивного коммуникативного поведения (мимики, пантомимики и т.д.). Речь таких учителей всегда носит оттенок художественности, она остается в памяти учеников как образ, картина. В таких случаях мы говорим о речевом артистизме педагога. **Речевой артистизм** – это яркая проявленность в речи **творческой личности педагога**, высоко интеллектуальной и энергичной. Следовательно, основной путь становления и совершенствования педагогической речи учителя – это путь его всестороннего и гармоничного личностного развития.

Литература

1. Вейсс Ф.Р. Об искусстве говорить. – Минск, 1994. – С. 165–180.
2. Вербовая К.П. Искусство речи. – М., 1977. – С. 122–180.
3. Гришечкина Е.Н., Сильванович Л.Э. Качества хорошей речи // Народная асвета. – 1990. – № 1. – С. 21–24.
4. Головин Б.Н. Основы культуры речи. – М., 1980.
5. Груца А.П. Лінгвістычная падрыхтоўка студэнтаў // Народная асвета. – 1988. – № 5.
6. Зорина Л.Я. Слово учителя в учебном процессе. – М.: Знание, 1984 (Новое в жизни, науке и технике. – № 3).
7. Каляда А. Жывое слова настаўніка – сродак выхавання, адукацыі, навучання // Беларуская мова і літаратура у школе. – 1989. – № 6.
8. Ладыженская Т.А. Живое слово. – М., 1987.
9. Леонтьев А.А. Искусство лектора // Слово лектора. – 1988. – № 2.
10. Михайлов М.М. Образность как одно из качеств хорошей речи // Русский язык в школе. – 1991. – № 1.
11. Мурашов А.А. Риторическая основа педагогического творческого взаимодействия // Русский язык в школе. – 1995. – № 4.
12. Педагогическое речеведение: Словарь-справочник. – М., 1998.
13. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Мн.: Беларуская навука, 1998. – С. 84–117.
14. Солдатов Г. Слово о речи учителя // Народное образование. – 1993. – № 1.
15. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. – М.: Высшая школа, 1989.

МАСТЕРСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Педагогическое общение и его функции

Общение – это основная форма человеческого бытия. Являясь формой общественного бытия, общение присутствует во всех видах человеческой деятельности,

сопровождая ее. Но в ряде профессий оно из фактора, сопровождающего деятельность, сопутствующего ей, превращается в категорию профессионально значимую, лежащую в природе профессии. К числу таких профессий относится и профессия учителя. В этом случае общение выступает не как обыденная форма человеческого взаимодействия, а как категория функциональная.

Педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его, направленное на создание благоприятного психологического климата. В процессе взаимодействия учителя и учащихся общение является инструментом воздействия. Неправильно организованное общение рождает у учащихся страх, неуверенность, ослабление внимания, памяти, работоспособности, нарушение динамики речи, снижает желание и умение думать самостоятельно. В конечном итоге появляется негативное отношение к учителю, а затем и к школе в целом. Правильно организованное взаимодействие снимает подобные негативы, поэтому очень важно правильно организовать педагогическое общение с учениками.

Подчеркивая значимость воспитательно-дидактических функций педагогического общения, Леонтьев отмечает, что оптимальное педагогическое общение – это общение учителя со школьниками в процессе обучения, создающее наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения и управление социально-психологическими процессами в детском коллективе, позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя» [3].

Таким образом, в педагогической работе общение выступает как средство решения учебных задач, как система социально-педагогического обеспечения учебно-воспитательного процесса, которой присущ ряд функций:

Функции педагогического общения [5]

1. Познание личности. Изучение учителем индивидуально-психологических особенностей каждого учащегося в процессе взаимодействия; выявление интересов и способностей школьников, их

уровня воспитуемости и обучаемости, ближайшего окружения, условий воспитания в семье. Данные сведения помогут учителю составить верную характеристику каждого школьника, на основе которой он сможет осуществлять к нему в процессе общения индивидуальный подход.

2. Обмен информацией. Обеспечивает процесс обмена учебным материалом и духовными ценностями, создает условия для развития положительной мотивации учебно-воспитательного процесса, обстановки совместного поиска знаний и раздумий.

3. Организация деятельности. Общение учителя с коллективом учащихся, умелое сочетание дифференцированного и индивидуального подходов в процессе взаимодействия, смена видов деятельности на различных этапах урока.

4. Обмен ролями. Смена социальных ролей способствует многосторонним проявлениям личности. Личностно-ролевая форма обмена в учебно-воспитательном процессе может реализовываться в виде подключения учащихся к ведению отдельных элементов урока, что позволяет ученику почувствовать себя и в роли организатора, и в роли исполнителя.

Однако функцию обмена ролями нельзя сводить к обыкновенной замене учителя учеником на уроке. Учитель всегда должен быть во время взаимодействия с учащимися учителем, т.е. человеком с большим жизненным опытом, профессионально подготовленным, поэтому именно он остается ответственным за результат учебно-воспитательного процесса, независимо от того, что часть педагогических ситуаций может быть организована и выполнена учащимися.

5. Сопереживание. Проявление учителем эмпатии (понимание чувств другого человека, его эмоционального состояния в конкретной ситуации, мотивов его поступков); умение принять точку зрения другого человека.

6. Самоутверждение. Функция характерна как для учителя, так и для учащихся. Самоутверждение учителя проявляется в обретении им профессиональной состоятельности, авторитета в среде учащихся и коллег. Помогая ученикам самоутвердиться, учитель должен способствовать осознанию каждым учеником своей личностной значимости, уровня своих притязаний, формированию у него адекватной самооценки.

Этапы педагогического общения

определяют его структуру:

В.А. Канн-Калик в своей книге «Учителю о педагогическом общении» [2] выделяет несколько этапов педагогического общения, которые и

1) моделирование педагогом предстоящего общения с классом в процессе подготовки к непосредственной деятельности (прогностический этап);

2) организация непосредственного общения с классом в момент изначального взаимодействия с учащимися (начальный период общения);

3) управление общением в развивающемся педагогическом процессе;

4) анализ осуществленной системы общения и моделирование системы общения на предстоящую деятельность.

Рассмотрим названные этапы в представленной последовательности.

На этапе моделирования важно продумать не только содержание предстоящей деятельности, но и возможные способы, тональность общения. Можно попробовать составить для себя своеобразный коммуникативный конспект урока, в котором каждой педагогической задаче соответствует задача коммуникативная и определенный способ ее решения. Анализ опыта учителей показывает, что моделирование предстоящего общения весьма важно, поскольку в значительной мере определяет и дидактические аспекты урока, настраивает педагога, формирует у него определенную установку на конкретные формы взаимодействия. Учитель может представить собственное коммуникативное и эмоциональное поведение на уроке.

На этапе изначального взаимодействия уточняются условия и структура предстоящего общения, реализуется спланированная ранее модель общения. В первые минуты взаимодействия с классом педагог должен уточнить возможность использования избранных методов обучения, почувствовать общее настроение детей, их настроенность на работу. Однако важно помнить, что инициатива общения должна принадлежать учителю.

Обеспечивается инициатива учителя следующими моментами:

- четкость организации изначального контакта с классом;
- оперативный переход от организационных процедур к деловому личностному общению;
- отсутствие промежуточных зон между организационными и содержательными аспектами начала общения;
- оперативное достижение социально-психологического единства с классом;
- введение личностных аспектов во взаимодействие с детьми;
- преодоление стереотипных и негативных установок на отдельных учащихся;
- организация целостного контакта со всем классом;
- постановка задач и вопросов, которые в начальный момент взаимодействия способны мобилизовать класс;

- обеспечение внешнего коммуникативного вида учителя (опрятность, подтянутость, собранность, обаяние, доброжелательность);
- реализация речевых и невербальных средств общения (мимика, жесты).
- умение «транслировать» в классе собственную расположенность к детям;
- постановка ярких, притягательных целей деятельности;
- проявление понимания ситуативной внутренней настроенности учащихся, передача учащимся этого понимания.

Общение на третьем этапе (*управление общением в развивающемся педагогическом процессе*) педагогической коммуникации многофункционально: в течение урока педагог решает множество педагогических и собственно коммуникативных задач. Разные части урока требуют своей системы общения.

Характер общения тесно связан с конкретной педагогической ситуацией.

Вот высказывание учителя литературы: «Когда готовишься разговаривать с детьми о художнике, важно не только, что скажешь, но и как скажешь. Казалось бы, старая истина, но значение ее огромно. Ведь если сегодня тема урока – Лермонтов, гневный, обличающий и одновременно лиричный, то уже в момент прихода в класс своим поведением, своей манерой разговора с детьми я должен подготовить их к тону предстоящего разговора о поэте, а если сегодня беседа о Есенине – это уже другая атмосфера общения. Надо уловить и создать ее, иначе урок не пойдет».

Общение может не сложиться, когда учитель предлагает классу задачу, к которой класс остается равнодушен. Педагогическое общение предполагает умение педагога быстро и правильно ориентироваться в меняющихся условиях общения. Учитель должен быстро и точно находить адекватные содержанию общения коммуникативные средства, соответствующие одновременно и творческой индивидуальности педагога, и ситуации общения, а также индивидуальным особенностям воспитанника, постоянно ощущать обратную связь в общении. Помогают учителю в этом общая эрудиция и культура, профессиональное мышление, развитость речи, расположенность.

Заключительный этап (*анализ осуществленной системы общения*) предлагает умение определять и оценивать уровень своей общительности и качество общения.

Знание этапов педагогического общения позволит учителю более грамотно подойти к разработке его технологической основы. В процессе моделирования технологии педагогического общения необходимо проанализировать и продумать способы реализации следующих ее компонентов:

- 1) изначальная информация учителя об учащихся и наоборот;
- 2) приемы создания коммуникативной общности;
- 3) приемы концентрации внимания класса на себе (педагоге), вербальное обращение, невербальное общение;
- 4) возможные речевые образы, позволяющие одухотворить факты науки личностными, мировоззренческими установками;
- 5) методы установления обратной связи.

Стили педагогического общения

Важной характеристикой педагогического общения является его стиль, под которым понимают индивидуально-типологические

особенности взаимодействия учителя и учеников, демонстрирующие коммуникативные возможности учителя, достигнутый им уровень взаимоотношений с учащимися, творческую индивидуальность педагога.

Различают продуктивные и непродуктивные стили общения. К продуктивным стилям общения относят:

- общение на основе увлеченности учителя и учащихся совместной творческой деятельностью. Этот тип складывается на основе высоких профессионально-этических установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом;
- общение учителя и учащихся на основе дружеского расположения. Дружественность – это регулятор общения, которое может иметь и деловую сторону. Однако дружественность должна иметь меру. Некоторые педагоги дружественность превращают в панибратство с учащимися, что отрицательно сказывается на педагогическом процессе.

К непродуктивным стилям общения относят следующие:

- общение – дистанция. Суть его в том, что во взаимоотношениях учителя и учащихся постоянно ощущается дистанция: я – знаю, вы – нет, я – говорю, вы – слушаете. Часто такая дистанция ведет к формализации системы социально-психологического взаимодействия учителя и учащихся, а это не способствует созданию творческой атмосферы учения. Дистанция должна быть, но она определяется, прежде всего, степенью авторитета педагога;
- общение – устрашение;
- общение – заигрывание.

И тот, и другой стиль общения противоречат требованиям педагогической этики и плохо влияют на ход учебно-воспитательного процесса: в первом случае учитель запугивает учащихся, лишает их инициативы, сознательного подхода к учебе; во втором случае – педагог работает на ложный авторитет и лишает педагогический процесс

естественных, нормальных отношений, которые влияют на стиль работы учителя и стиль отношений.

Стиль общения – интегративное понятие. Его структуру можно представить в виде следующей формулы:

Стиль педагогического общения = стиль отношений + стиль работы.

Стили отношений демонстрируют потребности, мотивы, интересы и чувства учителя. Выделяются следующие стили отношений:

1) устойчиво-положительный (спокойный и ровный тон в обращении к учащимся, положительные эмоции в основе общения, деловая реакция на недостатки учеников, проявляющиеся в их работе и поведении);

2) пассивно-положительный (спокойный и ровный тон в обращении к учащимся, в то же время ориентация учителя на зависимость результатов урока не от собственных усилий, а от степени добросовестности и ответственности учащихся);

3) неустойчивый (подверженность учителя частой смене настроения, вызванной собственными переживаниями, неудачами и неумение поддерживать эмоциональное равновесие в ситуациях нарушения учениками требований учебы, дисциплины и т.д.);

4) открыто отрицательный (демонстрация учителем своего негативного отношения, как к отдельным учащимся, так и ко всему классу; нарушение педагогического такта, непозволительные для педагога грубость, сарказм, унижение личности учащегося).

Стили работы демонстрируют речевые и неречевые действия учителя, применяемые им в ходе взаимодействия методы и приемы. В числе стилей работы выделяют авторитарный, демократический и либеральный.

Демократический стиль. Ученик рассматривается как равный партнер в общении, коллега в совместном поиске знаний. Учитель привлекает учеников к принятию решений, учитывая их мнения, поощряет самостоятельность суждений, ориентируется не только на успеваемость, но и на личностные качества учеников. Методами воздействия являются побуждение к действию, совет, просьба. У учителей с демократическим стилем руководства школьники чаще испытывают состояние спокойной удовлетворенности, высокой самооценки; на уроке проявляют инициативу, интерес. Учителя с этим стилем больше внимания обращают на умения устанавливать с учащимися эмоциональный контакт. Для таких учителей характерны большая профессиональная устойчивость, удовлетворенность своей профессией.

Авторитарный стиль. Ученик рассматривается как объект педагогического воздействия, а не равноправный партнер. Учитель единолично принимает решения, устанавливает жесткий контроль за

выполнением предъявляемых им требований, использует свои права без учета ситуации и мнений учащихся, не обосновывает свои действия перед учениками. Вследствие этого учащиеся теряют активность или осуществляют ее только при ведущей роли учителя, обнаруживают низкую самооценку, агрессивность. При авторитарном стиле работы учителя силы учеников направлены на психологическую самозащиту, а не на усвоение знаний и собственное развитие. Главными методами воздействия такого педагога являются приказ, поучение.

Либеральный стиль. Учитель уходит от принятия решений, передавая инициативу ученикам, коллегам. Организацию и контроль деятельности учащихся осуществляет без системы; проявляет нерешительность, колебания, незаинтересованность и безынициативность в работе. Вследствие этого в классе образуется неустойчивый микроклимат, скрытые конфликты.

Для такого учителя характерны низкая удовлетворенность своей деятельностью и профессиональная неустойчивость.

Как правило, целесообразным считается преобладание в работе учителя демократического стиля, хотя в отдельных случаях бывает необходимо применить единоначалие (например, в случае предъявления требований и контроля за их выполнением) или, напротив, «уйти в тень», предоставляя решение проблемы самим учащимся. Таким образом, оптимальным будет умелое сочетание демократического и авторитарного стилей, в зависимости от поставленных учебно-воспитательных целей и педагогической ситуации.

Для осуществления педагогически целесообразного общения существенно важны роли и позиции учителя в процессе взаимодействия.

Выделяют «закрытую» и «открытую» позиции учителя.

Для ***«закрытой»*** позиции учителя характерны обезличенная, подчеркнуто объективная манера изложения, отсутствие собственных суждений и сомнений, переживаний. В результате процесс обучения утрачивает эмоционально-ценностный подтекст и не вызывает у детей желания раскрытия.

Занимая ***«открытую»*** позицию, учитель отказывается от собственного педагогического всеведения и непогрешимости, открывает свой личный опыт учащимся и сопоставляет свои переживания с их чувствами; излагает учебный материал сквозь призму своего восприятия. В ходе этого осуществляется диалог учителя с учащимися, для которого характерны терпимое уважительное отношение к мнению оппонента, умение встать на точку зрения собеседника, критически осмыслить собственную позицию, педагогический оптимизм и доверие к ученику.

В ходе профессиональной деятельности учитель может выполнять следующие роли:

- «Монблан» (отстранение от учащихся и возвышение над ними);

- «Китайская стена» (дистанция, отсутствие эмоциональных контактов);
- «Локатор» (избирательно реагирует на учащихся, допускает предвзятые отношения);
- «Робот» (действует по программе, не учитывая изменений в ситуации, неэмоционален);
- «Бумеранг» (предвидит результат взаимодействия, общение организует на основе поддержания обратной связи с учащимися).

С учетом всего вышесказанного можно выделить особенности оптимального педагогического общения на основе:

1) **задач** – широкий спектр коммуникативных задач, открытая атмосфера для учащихся, а не преобладание самодемонстрации учителя;

2) **средств** – преимущественное использование воздействий учителя (по сравнению с дисциплинарными), преобладание косвенных воздействий над прямыми, опережающих над результативными, воздействие в положительном эмоциональном тоне над воздействиями, отрицательно окрашенными, наличие обратной связи от ученика, чередование учителем разных позиций в общении;

3) **результат** – раскрытие резервов личности, удовлетворенность всех участников общения, педагогический такт.

Литература

1. Ильин Е.Н. Искусство общения. – М., 1982.
2. Канн-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении – М., 1987.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – 1979.
4. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания. – М.: Педагогика, 1984.
5. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособ. для пед. спец. высш. учеб. заведений / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; Под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
6. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Мн.: Беларуская навука, 1998. – 316 с.
7. Страхов И.В. Психология педагогического общения. – Саратов: Изд. Саратовск. ун-та, 1980.
8. Толстых А.В. Наедине со всеми: О психологии общения. – Минск, 1990.
9. Чечет В.В. Умеем ли мы общаться с детьми. – Мн.: народная асвета, 1987.
10. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической психологии. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 250 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ И МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ

Педагогическая этика и авторитет учителя

Этика (греч. ethos – нрав, обычай) – наука, изучающая закономерности возникновения, развития и функционирования морали, ее

специфику и роль в обществе, систему нравственных ценностей и традиций. Она устанавливает критерий нравственной свободы и ответственности личности.

Педагогическая этика относительно самостоятельный раздел науки. Она изучает особенности педагогической морали, обосновывает ее принципы и раскрывает ее функции. Сущность педагогической этики заключается в изучении характера нравственной деятельности педагога и нравственных отношений в педагогической среде.

Педагогическая этика разрабатывает основы педагогического этикета, представляющего собой совокупность выработанных в образовательной среде специфических правил общения и поведения людей, профессионально занимающихся обучением и воспитанием подрастающего поколения.

Педагогическая этика по-особому регламентирует взаимоотношения учителя с учащимися, коллегами, родителями школьников. Эта регламентация в определенных ситуациях перерастает в субординацию. То, что учитель может позволить себе во взаимоотношениях с коллегами, не всегда можно позволить в отношениях с учащимися и их родителями.

Педагогическая этика требует от учителя особого уровня воспитанности. Свою деятельность, поведение, внутренний мир, привычки и манеры учителю необходимо подчинить принципам и нормам, принятым в педагогической среде, если он хочет добиться высоких результатов в учебно-воспитательном процессе.

Результаты педагогического взаимодействия с воспитанниками, как правило, напрямую зависят от авторитета учителя. В процессе воспитания и обучения молодежи невозможно обойтись без авторитета, т.е. власти педагога как отражения его ответственности за судьбу ребенка. Однако эта сила призвана быть не разрушающей, а созидающей. Когда она способствует самоутверждению растущей детской личности, реализации ее творческих потенций, педагогический авторитет выступает мощным катализатором личного влияния учителя. Если же она принижает, подавляет, деформирует, то вырождается в орудие авторитарности, диктата и манипулирования воспитанником.

Исходя из этого, в современной педагогике различают авторитет власти и власть авторитета. Авторитет власти дается должностью учителя, классного руководителя и т.д. Власть авторитета в свою очередь является

результатом достаточно длительных взаимоотношений учителя с учениками и другими субъектами педагогического процесса.

Отсюда авторитет учителя в педагогической среде принято рассматривать как его моральный статус в коллективе учащихся и коллег. Процесс формирования авторитетных отношений имеет свою последовательность. На первой ступени значительную роль играет первичная самопрезентация учителя, в ходе чего очень важно педагогу не подчеркивать своих ролевых преимуществ, а сделать упор на презентации личностных взглядов и качеств. Проявленные здесь человечность, доверие, доброжелательность обеспечат открытость школьников его воздействию. Психологи выделяют несколько этапов в становлении авторитета учителя. На первом этапе педагог выступает как источник необходимой информации, на втором – становится референтным лицом, к мнению которого школьники прислушиваются и учитывают при решении личных и групповых проблем. И только на третьем этапе педагог становится авторитетом, которому авансируется доверие, а его мнение воспринимается как изначально верное, как руководство к действию.

Как доказывает педагогическая практика, авторитет определяется глубиной знаний учителя, его эрудицией, мастерством, отношением к работе, поведением в быту, умением проявлять выдержку, педагогическим тактом. При этом педагогический такт, как слагаемый компонент авторитета учителя, должен основываться на взаимопонимании, уважении прав и достоинств каждой личности, умении понять состояние ребенка. В этом отношении нельзя не согласиться со следующим выводом В.А. Караковского: «Как цветок поворачивается к солнцу, так и ребенок поворачивается к тому, от кого исходит свет, тепло и добрый интерес. Быть таким человеком – профессиональная обязанность педагога» [2]. Таким образом, мы можем заключить, что соблюдение педагогического такта – необходимое условие авторитета учителя, а также неотъемлемый компонент его профессионального мастерства.

Педагогический такт как проявление коммуникативной культуры учителя

В условиях школьной практики педагогический такт является наглядным показателем коммуникативной культуры учителя и универсальным инструментом преодоления

межличностных противоречий с учащимися и другими субъектами педагогического процесса.

В переводе с латинского такт (tactus) означает прикосновение. В отношении педагогического такта это можно трактовать следующим образом: тактичный учитель оказывает тонкое и действенное влияние на эмоциональную, интеллектуальную и волевую сферу личности ребенка.

Педагогическая энциклопедия определяет такт учителя как меру в общении с детьми, умение выбрать правильный подход в системе воспитательных отношений. В педагогической теории обоснование такта учителя как соблюдения меры сделал еще К.Д. Ушинский в работе «Родное слово»: «В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность» [12].

В современных психолого-педагогических исследованиях педагогический такт трактуется, исходя из этих же позиций. Так, например, И.В. Страхов, рассматривая сущность педагогического такта, представляет его как меру педагогической целесообразности в применении учебно-воспитательных воздействий, выраженную в их оптимизации, тонком приурочении к особенностям каждой ситуации и индивидуальному своеобразию личности школьника [10].

Соблюдение педагогической меры обусловлено как коммуникативной, так и предметной деятельностью учителя. В этом отношении известный дидакт М.Н. Скаткин пишет: «Вопрос о мере – один из центральных в педагогике, и для успешного решения требуется не только знание теории, но и овладение педагогическим искусством, умение применять теорию с учетом конкретных условий, в которых осуществляется педагогический процесс» [9]. Ю.К. Бабанский также подчеркивает, что оптимизация учебно-воспитательного процесса в применении всех его элементов связана с мерой [1].

По мнению И.Ф. Кривоноса, педагогический такт – это не только мера педагогически целесообразного воздействия учителя на учащихся, но и умение устанавливать с учениками продуктивный стиль общения, основанный на положительных эмоциях, способность создавать и поддерживать психологический контакт с детьми [6].

Значение педагогического такта в арсенале профессионального мастерства учителя обнаруживается в острых проблемных ситуациях. Как отмечает И.Е. Сеница, дисгармония во взаимоотношениях с учащимися и другими субъектами педагогического процесса, разрыв межличностных связей бывают следствием нарушения учителем меры воздействия на школьников и отсутствия у него умений вырабатывать демократический стиль взаимодействия с учениками [8].

Исходя из того, что главным регулятором человеческого общения является мораль, доминантой педагогического такта выступает нравственно-этическая мера, воспринимаемая учащимися как доброта, принципиальность, справедливость, внимание, деликатность, предупредительность, великодушие. Именно эти личностные проявления учителя способствуют гармонизации взаимоотношений с детьми в самых

сложных ситуациях. Уважая учащихся, учитель должен уметь показывать свое уважение педагогически целесообразно, т.е. применять к учащимся воспитательные методы и приемы оптимально, ненавязчиво, деликатно.

В то же время уважение, душевная теплота и доброжелательность не исключают требовательности со стороны учителя, а предполагают ее. Требовательность к личности ученика должна увеличиваться и усложняться по мере возрастания уважения к ней, с учетом индивидуальных и возрастных особенностей школьника. Эту мысль обосновал в своей педагогической теории еще в начале XX в. известный педагог А.С. Макаренко. По его мнению, педагогический такт проявляется также в уравновешенности поведения педагога (выдержка, самообладание в сочетании с непосредственностью в общении). По словам А.С. Макаренко, такт предполагает доверие к ученику, подход к нему с «оптимистической гипотезой», даже если есть риск ошибиться. Доверие учителя должно стать стимулом к деятельности учащихся. Тактичный педагог должен помочь ученику ощутить радость от своих усилий и успехов.

Структура педагогического такта и его специфика

Такт как профессиональное качество учителя представляет собой интегративное образование. Как педагогическая категория такт имеет сложную структуру. Основным его компонентами выступают по И.И. Рыдановой психологический, нравственно-этический, эстетический, инструментальный или технологический [7].

Психологический компонент такта предполагает учет личностного своеобразия субъектов общения, что играет существенную роль в нормализации межличностных отношений. На приоритетность психологической основы такта учителя указывал еще К.Д. Ушинский: «Так называемый педагогический такт, без которого воспитатель, как бы он ни изучал теорию педагогики, никогда не будет хорошим воспитателем-практиком, есть в сущности не более как такт психологический» [12]. Психологический аспект педагогического такта, по мнению Левитана К.М., во многом зависит от эмоциональных и волевых качеств учителя, таких как наблюдательность, чувствительность, воображение, терпение, выдержка и т.д. [4].

Весьма существенным является и нравственно-этический компонент педагогического такта, так как он составляет коммуникативную основу педагогического общения. В данном случае от учителя требуется соблюдение принципов и правил профессиональной этики и этикета. Нормой его поведенческих реакций должна выступать человечность, уважительность, вежливость, корректность, обязательность, деликатность, предупредительность, порядочность, внимание, забота, соучастие и

сострадание. Значительную роль играют при этом социальные установки учителя, его нравственно-этические взгляды и убеждения, ибо именно ими руководствуется учитель, оказывая воздействие на своих воспитанников.

Эстетический аспект педагогического такта связан с высокой культурой поведения учителя, артистизмом его манер, творческой импровизацией по ходу взаимодействия, а также умелым и уместным использованием чувства юмора, зачастую помогающего педагогу найти безконфликтный выход из сложной ситуации. Вершиной владения учителем эстетическими основами педагогического такта являются не просто правильные поступки, а те действия, которые не лишены оригинальности, изящества, остроумия без какого-либо саркастического подтекста. В этом случае общение с педагогом становится для детей интересным и эмоционально привлекательным.

Инструментальный или технологический компонент педагогического такта обусловлен мерой выбора учителем профессиональных средств, форм и методов взаимодействия со школьниками, что в свою очередь влияет на воспитательную эффективность педагогического процесса. В одних случаях это может быть доверительный разговор с ребенком на основе убеждения, в другом – предоставление ученику свободы выбора, в третьем – частота межличностных контактов с учащимся и использование приемов внушения и т.д. От умело подобранных в соответствии с ситуацией методов и приемов воздействия на учащихся и зависит успешность реализации учебно-воспитательных целей, поставленных педагогом изначально.

Специфика педагогического такта как меры в профессиональном поведении учителя заключается в том, что областью его применения является сфера общения. Процесс педагогического общения требует от учителя компетентного решения многообразных коммуникативных задач различного уровня проблемности. В свою очередь такт должен страховать его от профессиональных ошибок. Специфика педагогического такта предполагает соблюдение учителем следующих аспектов в процессе общения:

- ввиду того, что ученики в силу недостатка жизненного опыта не всегда правильно понимают слова и действия учителя, а учитель не всегда располагает достаточной объективной информацией о психическом состоянии и мотивах поведения учащихся, педагогу следует проявлять педагогическое воображение, эмпатию, правильно понимать экспрессию поведения школьника и верно ее истолковывать;
- педагогу нужно помнить, что его круг общения не ограничивается только сферой «учитель – ученик». Это предполагает проявление учителем вежливости, внимания, сдержанности, искренности и эмпатии в процессе его профессионального общения и в сферах «учитель –

родители», «учитель – учитель», «учитель – администрация» и т.д. К этому учителя обязывает его профессиональный и социальный статус;

- учителю не следует забывать, что педагогически целесообразные отношения строятся на взаимном уважении учителя и учащихся, на утверждении достоинства личности школьников и собственного достоинства педагога. Взаимодействуя со всем коллективом учащихся одновременно, педагогу в то же время надо уважать индивидуальность каждого школьника, понимать его, создавать условия для его самоутверждения в глазах сверстников, поддерживать развитие положительных черт его личности;

- для успешного взаимодействия со школьниками учителю необходимо, прежде всего, адекватно оценить собственную личность, свои индивидуально-психологические свойства, темперамент. Познание себя и управление собой должно стать постоянной заботой учителя. Особого внимания требует при этом умение педагога управлять своим эмоциональным состоянием, исключая крик, раздражительный тон, преобладание отрицательных эмоций (это в большей степени относится к учителю холерику). В то же время учителю с сангвинистическим темпераментом нужно стараться быть более последовательным в своих действиях и систематически предъявлять требования к учащимся. Учитель флегматик должен стремиться стать более подвижным и энергичным, эмоциональнее реагировать на деятельность и поведение школьников. Меланхолический темперамент педагога, в свою очередь, обязывает его подавлять пессимизм, устранять неверие в возможности и силы учащихся, учиться в ходе взаимодействия с учениками осуществлять оптимистическое прогнозирование.

Педагогические ситуации в процесс общения учителя и учащихся на уроке и вне его могут быть самые разнообразные, поэтому педагогу очень важно сформировать у себя установки на определенный стиль поведения, которые в реальных условиях подскажут оптимальную и педагогически верную реакцию на возникшие обстоятельства.

Формирование педагогически целесообразных отношений в ходе учебно-воспитательного процесса

Формирование педагогически целесообразных межличностных отношений между учителем и учащимися начинается с ориентации учебно-воспитательного процесса на личность каждого школьника,

признания ее высшей ценностью. Известный немецкий социолог К. Манхейм подчеркивает: «Человек может стать личностью для самого себя только в той мере, в какой он является личностью для других, а другие являются личностями для него» [5].

Педагогика советского периода ориентировала школу на следующие ценности: дисциплина и порядок, послушание детей, процент успеваемости, формируемая идеология, технологические новинки, требования администрации, личные амбиции учителя и т.д.

Современная педагогика формирует у учителя стремление воспитать из каждого ребенка личность, для чего он должен научиться видеть личностное достоинство ученика вне зависимости от возраста и учебных успехов. Сегодня учитель призван стремиться к утверждению отношений равноправия, принятия ученика-партнера как высшей ценности. При этом сущность равнопартнерства заключается не во вседозволенности в отношении к учащимся и отказе учителя от своих принципов, а в свободе личностного самовыражения и учителя, и ребенка. Именно тогда ученик получает импульс к проявлению искренности и правдивости, избавляясь от сковывающих творческие силы тревог и неуверенности в себе.

Как подчеркивает С.В. Кондратьева, в формировании межличностных взаимоотношений решающую роль играет профессиональная культура учителя, приверженность учителя принципам педагогической этики [3].

По своей природе межличностное общение является диалогическим. Регуляция равнопартнерского диалогического общения основана на использовании достаточно сложной системы правил – этических, социально-психологических, педагогических. Отсюда ведущее требование к педагогу в процессе общения – опора на педагогический такт.

Профессиональное мышление учителя, вступающего в контакт с незрелой, зависимой от него детской личностью, должно быть альтруистическим. Педагогический такт проявляется здесь в заботе о физическом и психическом здоровье ребенка, в признании личностных достоинств каждого школьника, своеобразия его природной одаренности. Свою симпатию, уважение личности ребенка учитель должен раскрывать в адекватных формах обращения. Для этого он использует вербальную (словесную) и невербальную (интонации, жест, мимика) знаковые системы, общепринятые этикетные нормы, обеспечивая необходимый уровень культуры общения. Манеры учителя при этом являются формой реализации не только вежливости, но и любезности, деликатности, терпимости, ненавязчивости, скромности. Педагогический такт, демонстрирующий нравственно-этическую культуру учителя, позволяет ему в повседневном общении выразить подлинное уважение к детской личности, утвердить ее чувство собственного достоинства и самооценности, способствуя ее самоактуализации.

По мнению И.И. Рыдановой, «урок – время интеллектуального и эмоционального общения учителя и учащихся. Здесь протекает часть их жизни, здесь они переживают радость и горе, счастье и несчастье» [7]. Говоря об эмоциональной открытости и доверительности

взаимоотношений учителя и учащихся как педагогической норме, следует учитывать что она имеет свои пределы, отражающие стремление личности к автономии, и определенные уровни.

Уровень доверительности. Обусловлен искренностью и откровенностью педагога в процессе диалога с ребенком. Сочувствие и сопереживание учителя снимает у ученика чувство тревожности, закомплексованность, выполняет психотерапевтическую функцию.

Уровень дистанции. Реализуется при деловом общении с классом. Учитель своим примером показывает культуру эмоционального самовыражения, ибо неоправданное нарушение дистанции оборачивается бесцеремонностью, неуважением партнера.

Уровень взаимозаражения. Учитель, как лидер педагогического взаимодействия, заражает учащихся не только интересом к познанию и творчеству, но и радостью общения, доброжелательностью. В свою очередь своими эмоциональными реакциями ученики способны поднять или же снизить жизненный тонус учителя. Поэтому настроение, с которым учитель покидает класс, можно рассматривать как объективный показатель успешности педагогического взаимодействия. Исходя из этого, целесообразно обратиться к словам Л.М. Страховой о необходимости учителю «расширять выразительные возможности своего эмоционального поведения в отношении динамичности, естественности, достаточной экспрессивности, чувства меры и цельности» [11].

Организация учителем педагогически целесообразных отношений с учащимися на основе педагогического такта должна опираться на соблюдение им следующих требований в ходе учебно-воспитательного процесса:

- знание индивидуально-психологических и возрастных особенностей развития учащихся, проявление особого внимания и такта в отношении детей легкоранимых и эмоционально неустойчивых;
- знание основ морали, умение видеть нравственный смысл поступков и преподносить его учащимся, продумывать последствия своих воздействий;
- любовь к детям и умение ненавязчиво демонстрировать свое расположение, исключать предвзятость в отношениях к учащимся;
- умение наблюдать, видеть внутренние мотивы поведения детей, правильно определять психическое состояние ребенка по внешним признакам (мимике, интонации, жестах и т.д.);
- ориентироваться в обстановке, избирать целесообразный для данной ситуации способ воздействия, как на отдельного школьника, так и на весь ученический коллектив;
- умение правильно беседовать с детьми, выводя их из позиции пассивного слушателя на позицию активного собеседника;

- умение проявлять выдержку и самообладание в конкретной ситуации;
- овладение педагогической техникой общения, творческий подход к изучению воспитательного опыта других учителей.

Профессионально-коммуникативная тактика педагога

Педагогический такт предполагает гибкость поведения учителя – тактику, т.к. разные формы общения (урок, собрание, диспут, факультатив и

т.д.) требуют от учителя специфики стиля общения, смены его тональности. В конкретных ситуациях выбор тактики педагогом в общении с учащимися связан с его умением пользоваться ролевыми позициями. Всего различают четыре позиции и соответствующие им пристройки (по американскому психологу Эрику Берну):

- Позиция родителя. Учитель проявляет коммуникативную инициативу и открытое лидерство, демонстрирует независимость, решение взять ответственность в данной ситуации на себя. Это «пристройка сверху» к сложившейся ситуации. Эта пристройка характерна для профессиональной деятельности большинства учителей, но она не должна быть единственной в процессе взаимодействия с учащимися, ибо она тормозит развитие личности школьника или приводит к конфликтной ситуации;

- Позиция дитя. Учитель проявляет себя как зависимая, подчиняемая и неуверенная в себе личность (при либеральном стиле общения). При общении демократического стиля эта позиция обнаруживается в готовности учителя уступить учащимся, если это оправдано ситуацией. Это «пристройка снизу» к сложившимся обстоятельствам. Иногда в процессе взаимодействия с учениками учитель может использовать эту позицию с целью стимулирования школьников к проявлению инициативы и самостоятельности;

- Позиция взрослого. Учитель демонстрирует корректность и сдержанность поведения, умение считаться с ситуацией и чужим мнением, понимать интересы школьников и распределять ответственность между собой и учащимися. Эта позиция показывает «пристройку рядом» к учащимся в конкретной ситуации;

- Позиция неучастия. Учитель игнорирует ситуацию, делает вид, что ничего не произошло.

Оптимальная позиция педагога – позиция сотрудничающего взрослого. Она предполагает деловой уровень общения на основе соблюдения педагогического такта. Эта позиция проектирует в ученике равноправного партнера по взаимодействию, создает доверительную атмосферу.

Использование той или иной позиции диктуется конкретной ситуацией (обстоятельства, цель, позиция школьников и т.д.). При выборе позиции учителю важно учитывать установки того, с кем он общается.

В развитии благоприятных межличностных взаимоотношений в среде учащихся значительную роль играют специально смоделированные педагогом ситуации, позволяющие в нужном ракурсе представить личность каждого из них. Это бывает необходимо, чтобы поднять в коллективе статус ученика «непринятого», «пренебрегаемого», «отверженного», «изолированного» и т.д. Создание ситуации успеха способно в корне изменить, нормализовать отношение класса к ребенку, обеспечить необходимый для его развития и душевного равновесия психологический комфорт. Педагогический такт и целенаправленная коррекция межличностных отношений в системе «учитель – учащиеся» является ведущим фактором саморегуляции и развития детской личности.

Литература

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Педагогика, 1982.
2. Караковский В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М., 1993. – С. 77.
3. Кондратьева С.В. Педагогическая деятельность и понимание учителем учащихся // Педагогическое общение: Респ. межвуз. науч. сб. Вып. 4. – Мн.: Нар. асвета, 1994.
4. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии: Уч. пособие для высшей школы. – М.: Наука, 1994.
5. Манхейм К. Проблемы интеллигенции. Демократизация культуры. Ч.1. – М., 1993. – С. 80–81.
6. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / Под ред. И.А. Зязюна, М.: Просвещение. –1989.
7. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Мн.: Беларуская навука, 1998. – 319.
8. Сеница И.Е. Педагогический такт и мастерство учителя. – М.: Педагогика, 1983.
9. Скаткин М.Н. Предисловие // Сохор А.М. Объяснение в процессе обучения: элементы дидактической концепции. – М., 1988. – С.3.
10. Страхов И.В. Психологические основы педагогического такта. – Саратов: Изд-во Саратовск. ун-та, 1972.
11. Страхова Л.М. Роль эмоционально-выразительного поведения учителя в формировании и диагностике учебной деятельности школьников. Волгоград, 1990. – С.103.
12. Ушинский К.Д. Родное слово // Собр. соч.: в 11 т. Т.2. – М.: АНРСФСР, 1948.

КОНФЛИКТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ , ИХ СУЩНОСТЬ И РАЗРЕШЕНИЕ

Психологическая природа конфликтов

Психологический словарь определяет конфликт как столкновение противоположно направленных,

несовместимых друг с другом тенденций в сознании отдельно взятого индивида, в межличностных взаимоотношениях или действиях социальных групп, связанное с острыми отрицательными эмоциональными переживаниями.

Выделяют три вида конфликта:

- 1) **внутриличностный** (характеризуется борьбой примерно равных по стилю мотивов, влечений, интересов личности);
- 2) **межличностный** (действующие лица стремятся реализовать в своей жизнедеятельности взаимоисключающие цели);
- 3) **межгрупповой** (конфликтующими сторонами выступают уже социальные группы, преследующие несовместимые цели и препятствующие друг другу на пути их осуществления).

Следует заметить, что межличностный и межгрупповой конфликты часто протекают и как внутриличностный, однако острота переживаний при этом обычно бывает ослабленной.

В 1983 году новосибирские исследователи Ф.М. Бородкин и Н.М. Коряк [1] впервые выделили в конфликте структурные составляющие:

К (конфликт) = КС (конфликтная ситуация) + И (инцидент)

В основе конфликтной ситуации лежит накопившееся противоречие, содержащее первопричину конфликта. Конфликтная ситуация складывается постепенно. В процессе ее развития определяются и распределяются позиции участников конфликта. Среди них могут быть лидеры, инициаторы, активные и пассивные сторонники. С психологической стороны конфликтная ситуация всегда характеризуется напряжением, эмоциональной нестабильностью и является побуждением к действию. Самое страшное здесь – это 1) недоверие; 2) манипуляция; 3) безысходность положения.

Конфликтная ситуация всегда предполагает открытое, осознаваемое его участниками, столкновение, т.е. инцидент. Смысл инцидента заключается в овладении предметом конфликта. Такое положение проявляет, делает конфликт зримым, а его участников более активными, чем при конфликтной ситуации. Всякая конфликтная ситуация предполагает инцидент, если она не будет разрешена. Естественен вопрос, что же приводит к конфликту?

Профессор В.П. Шейнов считает, что причиной любого конфликта являются конфликтогены (**КГ**) [10].

КГ – это слова, действия, бездействия, могущие привести к конфликту.

Он же предлагает классификацию **КГ**, выделяя среди них следующие пять типов:

I – Нарушение правил этики

II – Проявление агрессивности

III – Проявление эгоизма:

- 1) обман или попытка обмана;
- 2) утаивание информации;
- 3) распространение ложной информации;
- 4) перекладывание ответственности.

IV. Стремление к превосходству:

1) прямые проявления превосходства: угроза, критика, обвинение, насмешка;

- 2) хвастовство;
- 3) снисходительное отношение;
- 4) категоричность;
- 5) навязывание своего мнения.

V. Неблагоприятное стечение обстоятельств.

В.П. Шейнов предлагает закон эскалации (расширения, наращивания) конфликтогена.

Обратите внимание на монитор компьютера.

$КГ_1 < КГ_2 < КГ_3 \Rightarrow К$

На конфликтогены, посылаемые в наш адрес, мы стараемся инстинктивно или сознательно ответить более сильным **КГ** в итоге все это приводит к конфликту.

Виды поведения в конфликтной ситуации

Условно выделяют два вида поведения личности в конфликтной ситуации.

1. **Конструктивное поведение (КП)**. При таком поведении первоначально сформированная цель, которую учащийся не смог достичь (и это послужило причиной конфликта), может оставаться неизменной, но меняется при этом программа ее достижения. В этом случае подросток начинает анализировать и находить причину конфликта или в исходных данных сложившейся ситуации, или в своих индивидуально-психологических особенностях: слабой воле, настойчивости, недостатке знаний и умений. При конструктивном поведении отыскиваются новые пути достижения цели. Тогда действия человека будут направлены на устранение препятствий, мешающих достижению цели. Если же устранить

преграду в силу объективных причин не удастся, то активизируется поиск дополнительных средств получения желаемого результата. Повышенная активность личности является признаком конструктивного поведения, даже при условии, что объективно такое поведение затрудняет решение конфликтной ситуации.

2. **Защитное поведение (ЗП)**. Реакция на препятствие заключается в данном случае в том, что человек не видит путей для достижения поставленных целей. Усиливается негативное эмоциональное состояние, нагнетается излишнее психологическое напряжение. Тогда человек направляет субъективные усилия не на разработку и осуществление новой программы поведения, не на анализ своих психологических особенностей и поступков, их оценку, а на снятие напряжения. Наиболее типичными в таких случаях являются следующие реакции:

а) агрессия проявляется в основном в конфликтах по «вертикали» т.е. между учителем и учеником, между учителем и администрацией школы и т.п. Человек в данном случае считает препятствием в достижении цели действия руководителя. Агрессия проявляется в форме непосредственного или замаскированного воздействия: обман, сплетни, анонимки. Это наиболее типичные способы поведения в данной ситуации.

Агрессия как разновидность защитной формы поведения, может быть направленной не только на других людей, но и на самого себя. В таком случае она принимает форму самообвинения, самоунижения, самобичевания. В своем максимальном выражении агрессия приводит к трагическим последствиям, провоцирует суицид.

б) при проекции причины собственных неудач проецируются вовне. Свои недостатки видятся во всех людях, и в силу этого человек чувствует себя психологически более устойчиво, что позволяет ему справляться с излишним внутренним напряжением. Как форма защиты это не очень эффективный путь, поскольку конфликтная ситуация остается, происходит перемотивирование исходных мотивов по типу «все такие, как я», а это в свою очередь становится источником негативных изменений личности, снижает степень ее социальной активности.

в) уход от неприятной ситуации. Человек неосознанно избегает ситуаций (или даже воспоминаний о них), в которых он потерпел неудачу, не смог осуществить выполнение намеченных задач. Частая встреча с ситуациями, в которых подросток испытывает психическое состояние, вызванное невозможностью достижения поставленной цели, формирует в нем пассивность, безразличие к учебе, теряется интерес к происходящему.

г) фантазия. То, что не удастся человеку выполнить в реальности, он начинает достигать в мечтах, фантазии. Овладение предметом потребности, достижение желаемой цели происходит только в воображении. Сначала подобный способ защитной формы поведения у подростков лишь временно снижает психическое напряжение, но

участвовавшая практика «ухода» в «идеальную среду», способна породить «маниловых», людей с пониженной социальной активностью.

д) регрессия – соскальзывание на более низкий уровень потребности. Направленность действий человека при этом остается прежней, но происходит подмена цели, снижается уровень притязаний. Новая цель уже не требует от человека столь значительных, как прежде, затрат энергии, проявления активности.

е) замена цели. Психологическое напряжение, требуя разрядки, направляется человеком в этом случае в другие области деятельности. Например, подросток, испытывающий постоянное неудовлетворение от своих успехов в учебной деятельности, может проявить чрезмерную активность в общественной деятельности (это в лучшем случае). Наиболее распространенным является уход «на улицу», в уличные компании. Как форма защитного поведения замена цели на определенное время снижает внутреннюю конфликтность, не приводит к внешним открытым конфликтам. Отрицательная сторона замены цели заключается в обесценивании первоначально поставленных целей, как правило, наиболее престижных для личности.

Подобное разделение типичных способов поведения личности на конструктивные и защитные не означает, что отдельному индивиду свойственен только тот или иной тип решения конфликтной ситуации. У одного и того же человека можно найти признаки конструктивного и защитного поведения одновременно, но все же какой-то из них является преобладающим. Способ действия может быть различным в каждой отдельной ситуации, но в общем он зависит от трех факторов:

- 1) личностных особенностей индивида;
- 2) значимости цели;
- 3) источника невозможности достижения цели.

Особенности педагогических конфликтов

Педагогический конфликт – это тоже противоборство, столкновение, которое проявляется, по определению М.М. Рыбаковой, в стремлении учителя утвердить свою позицию и в протесте ученика (или учеников) против несправедливого наказания, неправильной оценки его деятельности, поступка [5].

Правильно реагируя на поведение ребенка, учитель берет ситуацию под собственный контроль и восстанавливает порядок. Поспешность и необоснованность оценки поступка школьника часто приводят к ошибкам коммуникации, вызывают возмущенность у ученика несправедливостью со стороны учителя, и тогда педагогическая ситуация переходит в конфликт.

Среди потенциально конфликтогенных педагогических ситуаций выделяют:

- ситуации деятельности, возникающие по поводу выполнения учеником учебных заданий, успеваемости, внеучебной деятельности;
- ситуации поведения, возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе и вне ее;
- ситуации отношений, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений учащихся и учителей, в сфере их общения в процессе педагогической деятельности.

Исходя из этого, педагогические конфликты можно дифференцировать на:

- мотивационные (вызываются недооценкой психологических потребностей личности, наиболее ярко выражены мотивы безопасности, престижа, чувства собственного достоинства);
- конфликты коммуникации (возникают при неверной интерпретации информации, при нарушении механизма обратных связей);
- конфликты управления (возникают при неумении организовать деятельность).

Учителю при возникновении конфликтной ситуации следует помнить о том, что

- на учителе лежит профессиональная ответственность за правильное разрешение конфликтной ситуации, т.к. школа – это модель общества, где ученики усваивают социальные нормы отношений между людьми;
- участники конфликта имеют разный социальный статус. Это определяет разное поведение в конфликте учителя и ученика;
- разница возраста и жизненного опыта между учителем и учащимся порождает разную степень понимания ими конфликта и разную ответственность;
- различное понимание событий и их причин участниками конфликта (конфликт «глазами учителя и глазами ученика» видится по-разному) не всегда позволяет учителю легко понять глубину переживаний ребенка, а ученику – справиться со своими эмоциями, подчинить их разуму;
- присутствие других учеников при конфликте делает их из свидетелей участниками, следовательно, конфликт приобретает для них воспитательный смысл;
- инициатива в разрешении конфликта принадлежит учителю и при этом на первом месте должны быть интересы учащихся;
- всякая ошибка учителя при разрешении конфликта порождает новые конфликтные ситуации, в которые включаются другие ученики;
- конфликт в педагогической деятельности легче предупредить, чем успешно разрешить.

Конфликтная ситуация, по мнению И.И. Рыдановой, является всегда экстраординарной, что требует от педагога творческого подхода, высокой коммуникативной компетентности, преодоления стереотипов авторитарной педагогики [6].

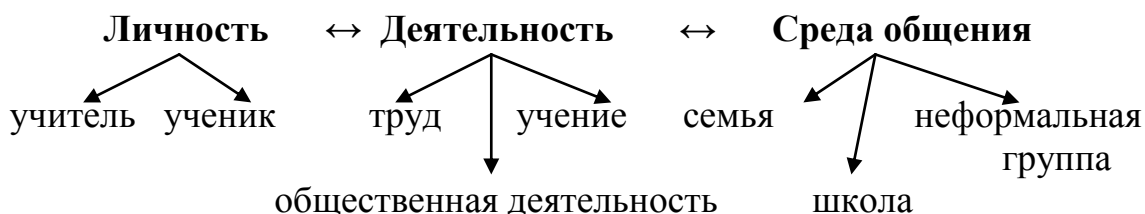
***Преодоление
конфликтной ситуации
в деятельности
учителя***

Поведение человека в конфликтной ситуации определяется многими личностными особенностями: силой воли, темпераментом, характером и др. Нравственная значимость действия

зависит, прежде всего, от воспитанности участников конфликта. Значимость цели также влияет на способ поведения.

Конфликт можно считать разрешенным только тогда, когда исчерпывается его социально-психологическая основа, исчезнет конфликтная ситуация. Каждый конфликт имеет неповторимый характер, происходит только в силу предшествующих условий и потому требует творческого индивидуального подхода к его анализу.

Тем не менее, можно выделить основные единицы анализа конфликтной ситуации. В линейном изложении это выглядит так:



Несоответствие, несбалансированность любых компонентов представленной линейной структуры может породить конфликтную ситуацию.

Конфликтное поведение побуждается и направляется мотивами. При этом мотивируют поведение не только нравственные идеалы, моральные убеждения, но и такие факторы как непреднамеренное подражание определенному образцу поведения, ситуативные потребности и т.п. В разные периоды развития личности мотивирующее значение факторов своеобразно. Полимотивированным поведением надо сознательно управлять. Функцию эту выполняет **воля личности**.

Воля – это сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков. Воля личности в наибольшей степени проявляется в затрудненных условиях жизнедеятельности. Именно тогда личности требуется сознательно

преодолеть трудности. Конфликтная ситуация, характеризующая обострение противоречий, считается затруднительной для личности.

Таким образом, для анализа поведения человека во время конфликта необходим анализ воли как структурного компонента характера личности. Ну а поскольку в школе наиболее конфликтный возраст подростковый, учителю необходимо знать волевые особенности подростков.

Проанализируем три типа характера подростков.

I тип – подростки, умеющие преодолевать препятствия ситуативного характера во имя какой-либо притягательной, внешне эффектной цели. Действия осуществляются по импульсу, первому желанию, впечатлению. Эти подростки обычно отрицательно реагируют на стремление педагогов оказать на них дисциплинарное воздействие. Часто отвечают грубостью на замечания. Любят риск, различные авантюрные мероприятия. У них ярко выражена потребность самоутверждения. Стремясь упрочить свой престиж, используют неадекватные приемы: грубость, дерзость, фразерство, физическую силу. Обычно самолюбивы. По ничтожному поводу могут проявить раздражительность, доходящую до аффекта.

II тип – не умеют планировать свое поведение, но при этом еще не проявляют активность, вообще безынициативны. Главная черта – постоянное, чрезмерное безразличие к непосредственному окружению. Они обычно не противостоят мнению других, не идут на конфликт, в ситуации правонарушительного характера действуют «за компанию».

III тип – не противоречат коллективу, учителю, не идут на открытое столкновение, не выражают собственное мнение. Они – «себе на уме». Но именно они чаще всего создают в классе вязкую атмосферу постоянной конфликтной ситуации, угрозу непослушания. Обычно они имеют хорошие способности, живой ум, однако неусидчивы, часто отвлекаются, недисциплинированы. Тяжело переживают все свои неудачи, чаще всего идут на конфликт с товарищами и учителями.

Каждый тип характера требует, прежде всего, коррекции воли, ее воспитания. Следует помнить, что воспитание воли – это воспитание личности в целом, а не отдельной какой-либо ее стороны. Волевого человека отличают сильные моральные чувства, ясный ум, творческий подход к делу. Волевой человек – это деятель, способный всегда выполнить свои разумные и принципиальные решения, несмотря на различные трудности. Центральное место при воспитании воли занимает развитие способности к волевому усилию. Всякое разумное решение учащегося должно реализовываться в действии. Он должен выработать в себе привычку доводить начатое дело до конца, специально упражняться в преодолении трудностей. Упражнение в преодолении трудностей следует считать основным методом воспитания воли.

Однако при этом очень важны и методы стимуляции воли учащихся. Это и поощрение, и одобрение, и возбуждение чувства личностного

достоинства, это и требование, наказание. Все эти методы надо использовать творчески, осуществляя индивидуальный подход.

Для управления конфликтной ситуацией учителю необходимо ее правильно оценить. Надо помнить, что в случае конфликта перед наблюдателем непосредственно предстает повод, а не его причина. При этом инициаторы конфликта могут, специально маскируя, выдать повод за причину. Учителю следует дать прогностическую оценку конфликтной ситуации. В любом случае нельзя делать вид, что ничего не происходит. Это порождает повторение конфликтной ситуации.

Наиболее оптимально такое управление конфликтом, которое устраняет объективные причины, создавшие конфликтную ситуацию или психическую направленность на нее, и восстанавливает нормальные прежние как деловые, так и эмоциональные взаимоотношения.

Основным условием конструктивного разрешения конфликтов психологи **считают открытое и эффективное общение конфликтующих сторон.** Однако в конфликтной ситуации общение конфликтующих сторон ухудшается, поэтому следует в самом начале конфликта пойти на риск и как можно полнее, пусть даже в резкой форме, высказать друг другу, что чувствуешь. Это снимет эмоциональный накал, люди успокаиваются. Противникам стоит обратить внимание в ходе разговора на следующее:

- что каждый хотел бы сделать, чтобы разрешить конфликт;
- каких реакций он ждет со стороны другого;
- что он собирается предпринять, если противник поведет себя не так;
- на какие последствия он надеется.

Конструктивными формами общения считаются:

- высказывание, передающее то, как человек понял слова и действия, стремление получить подтверждение того, что он понял их правильно;
- открытые и лично окрашенные высказывания, касающиеся состояния, чувств, намерений;
- информация, содержащая обратную связь.

О.В. Лишин, исследовавший педагогические возможности общественной деятельности как средства профилактики и устранения конфликтов, считает, что воспитатель должен не указывать, поучать, а быть организатором и участником деятельности. Это позволяет ему координировать и корректировать поведение школьников, и, следовательно, избегать конфликтов [4].

Польский психолог Ежи Мелибруда предлагает следующие этапы последовательного поведения, направленного на преодоление конфликта:

1. Определение основной проблемы (необходимо ответить на вопросы):

а) как я понимаю проблему? Какие мои действия и поступки партнера привели к конфликту?

б) как мой партнер видит проблему? Какие, по его мнению, мои и его действия лежат в основе конфликта?

в) соответствует ли поведение каждого из нас сложившейся ситуации?

г) как можно наиболее полно определить нашу общую проблему?

д) в каких вопросах мы с партнером расходимся?

е) в каких вопросах мы солидарны?

2. Определение причины конфликта:

а) нужно как можно полнее и правдивее уяснить для себя, что в действиях противника кажется вам неприемлемым;

б) нужно понять, какие ваши действия в конфликте неприемлемы для партнера;

в) необходимо определить причины возникновения конфликта.

3. Поиск возможных путей разрешения конфликта:

а) что я мог бы сделать, чтобы разрешить конфликт;

б) что мог бы сделать для этого партнер?

в) каковы наши общие цели?

4. Для выхода из конфликта следует выяснить:

а) каковы вероятные следствия каждого пути;

б) что нужно сделать для достижения цели;

в) какой способ у участников конфликта вызывает удовлетворение?

5. Реализация решения.

6. Оценка достигнутого.

Литература

1. Бородкин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание: конфликты. – Новосибирск, 1989.

2. Жизневский Б.П. Конфликтность в общении старшеклассников // Адукацыя і выхаванне. – 1992. – № 10.

3. Кичанова И.М. Конфликт: за и против. – М., 1978.

4. Лишин О.В. Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения. – М., 1986.

5. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М., 1993.

6. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Мн.: Беларуская навука, 1998. – 319.

7. Самоукина Н.В. Педагогический конфликт // Народное образование. – 1993. – № 4.

8. Станкин М.И. Психология общения. – М., 1993.

9. Ховенмей Е.К. Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения. – М., 1986.

10. Шейнов В.П. Искусство жить. – М., 2003.

11. Шейнов В.П. Искусство убеждать. – М., 2002.

ЧУВСТВА В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ

Понятие о чувствах.

Виды чувств

Человек, познавая окружающий мир и оказывая на него свое воздействие, никогда не останется безразличным.

Так или иначе, он переживает свое отношение к людям, к предметам и процессу своей деятельности, к ее результатам. Эти переживания или чувства, имеют огромное значение в жизни людей, ибо они основа всей психической деятельности.

Чувства человека очень разнообразны, т.к. разнообразны влияния внешнего мира на него. Один и тот же предмет, одно и то же событие переживаются каждым по-своему. Поэтому чувства человека имеют очень субъективный, личностный характер и зависят от структуры психики человека, его индивидуальных особенностей. Так, поведение того или иного учащегося у одного педагога вызывает раздражение, у другого – только улыбку; у первого возникает огорчение, у второго – радостное чувство подъема сил в связи с желанием преодолеть недостатки данного ребенка, повлиять на него должным образом.

Чувства, как и все в психике человека, – функция мозга, проявление процессов, происходящих в коре больших полушарий головного мозга. Однако значительную роль в возникновении чувств играют и подкорковые центры мозга, которые, взаимодействуя с корой, посылают туда первые импульсы, а кора регулирует эти процессы возбуждения (усиливает или тормозит). Чувства связаны с деятельностью, как первой, так и второй сигнальной системы. Поэтому чувства возникают у нас не только благодаря ощущениям и восприятиям, какие мы испытываем в данный момент, но и вследствие мыслей, которые у нас появляются, и слов, которые мы слышим или произносим.

Поэтому чувства педагога во многом зависят и оттого, что ему говорят учащиеся, и оттого, что он им говорит или рассказывает. Поэтому эмоциональное состояние учителя до, во время и после урока меняется.

Чувства оказывают влияние на активность человека, на его деятельность, возбуждая, усиливая или подавляя, снижая ее.

В педагогической деятельности чувства играют особенно большую роль. Люди равнодушные, ко всему безучастные, как правило, не могут быть хорошими учителями.

Чувства – это высший продукт человеческой деятельности (Бодалев, Ананьев, Бажович, Выготский).

Они выполняют мотивирующую роль, связаны с сознанием. Кроме того, чувства – это проявление отношения человека к предметам и явлениям действительности, отвечающим его потребностям, интересам и имеющим для него личностное значение.

Выделяют следующие виды чувств:

1. Нравственные чувства (показатель моральной позиции)
2. Интеллектуальные чувства (любовь к истине, процесс познания истины)
3. Практические чувства (связаны с практической деятельностью)
4. Эстетические чувства (связаны со способностью ориентироваться в прекрасном).

Особое значение имеют в педагогической деятельности нравственные и эстетические чувства.

Нравственные (моральные) чувства – это чувства, которые испытываются человеком при восприятии им явлений действительности под углом зрения нравственного начала, отправляясь от категорий морали, выработанных обществом. К моральным чувствам относится радость, восхищение, удовлетворение собой в связи с выполнением этических норм.

Формирование моральных чувств связано с процессом укрепления в сознании человека определенных нравственных норм, правил. Чем прочнее моральные установки, тем сильнее переживается человеком отступления от них.

Важную роль играют и эстетические чувства, ибо люди воспринимают окружающую действительность, выражают свое отношение к ней, руководствуясь чувством красивого, понятием прекрасного.

Чернышевский писал о сути эстетического следующее: «Прекрасное есть жизнь; прекрасно то существо, в котором мы видим жизнь такую, какова она должна быть по нашим понятиям; прекрасен тот предмет, который вызывает в себе жизнь или напоминает нам о жизни».

Эстетически воспитанный педагог обычно оказывает на детей большое облагораживающее влияние. Это происходит оттого, что такой учитель, сам испытывает наслаждение от всего прекрасного, передает и своим воспитанникам любовь к искусству, природе. Так постепенно педагогически направленные эстетические чувства становятся для учащихся нравственными переживаниями.

В психологии выделяются также классы чувств, к которым относят:

- желания – оценка степени соответствия каких-либо объектов потребностям человека;
- эмоции – психическая реакция человека в ответ на конкретную ситуацию;
- чувства – устойчивые психические проявления, отличающиеся постоянством, могут проявляться в различных эмоциях;
- аффекты, страсти – неконтролируемые сознанием эмоциональные проявления.

Роль чувств в работе учителя

В группе чувств, регулирующих отношение учителя к педагогической профессии можно выделить:

- а) чувство долга, профессиональной чести;
- б) чувства, отражающие отношения к участникам педагогической профессии;
- в) чувства, отражающие отношение учителя к себе.

Главное чувство, которое должен испытывать педагог – это чувство любви к своему делу, к детям. Любовь – это величайшее педагогическое чувство и нравственная заповедь учителя.

Характеристики педагогической любви.

1. Долготерпение.

Долготерпение – это признание права другого человека на ошибку. Мы часто слышим: «Сколько же можно терпеть тебя? Твои выходки?». Ответ: «Беспределенно». Суть педагогического труда, одна из главных сторон – в долготерпении, в сердечной мягкости.

2. Любовь милосердствует.

Она помогает протянуть руку помощи нуждающемуся, спасти и защитить ребенка от окончательного падения.

3. Любовь не завидует.

Зависть страшна своей абсурдностью. Зависть порождает злобность и агрессивность, а потому это самое низкое проявление человеческой души.

Сознание детей не в состоянии постичь эту низость, но их подсознание вбирает в себя ненависть, демонстрируемую взрослыми, и эта ненависть дает о себе знать в их жизни.

4. Любовь добра и не мыслит зла.

Дети интуитивно различают истинное добро, любят тех, кто способен по-настоящему уважать детское самолюбие, человеческое достоинство, помогать ближним. Педагогическая любовь, как бы мы ни старались, избирательна. Симпатии порой избирательны. Одни дети нам нравятся, другие вызывают чувство неприязни или равнодушия. Педагог, если ребенок ему постоянно делает гадости, начинает ненавидеть такой способ самовыражения. Причем эта ненависть проходит на бессознательном уровне. А педагогу необходимо контролировать свои подсознательные отношения. Нередко важно научиться забывать то, что лучше забыть. Многие имеют ненависть, непрерывно подогревая и освежая ее. Если любовь наполнена нравственными началами, если она бескомпромиссна ко злу, то педагогический процесс развивается по гуманистическим законам.

5. Любовь все покрывает.

Социум врывается в жизнь ребенка, диктует способы общения, дает образцы поведения. В книге американских специалистов воспитания «Мир

входящему» (Флейк-Хобсон, Робинсон, Скин) даны типичные советы воспитания в США на протяжении 70-лет.

1910 г. – «Шлепай их!»

1920 г. – «Лишай их чего-нибудь!»

1930 г. – «Не обращай на них внимания!»

1940 г. – «Убеждай их!»

1950 г. – «Люби их!»

1960 г. – «Шлепай их, но делай это с любовью!»

1970 г. – «Бог с ними!»

В нашем Отечестве:

1910 г. – «Сокрушай ребра дитя и сызмалу!» (Домострой)

1920 г. – «Свободу ребенку»

1930 г. – «Воспитавай коллективиста – государственника любыми средствами»

1940 г. – Требуй и наказывай за проступки!

1950 г. – Убеждай их!

1960 г. – Люби их!

1970 г. – Будь чуток и гуманен!

1980 г. – Лупи их!

1990 г. – Бог с ними!

Дети вбирают в себя отношение к ним, порожденное взрослыми. А взрослые нетерпимы к детским ошибкам. Любовь же способна понять это и проявить мудрый закон защиты детства – проявить доброжелательное отношение к ребенку. Любовь не стремится выставить напоказ недостатки, проступки и ошибки детей.

6. Любовь ответственна.

Она помнит о человеческих обязанностях. В мире живут две категории людей: одни добиваются, прежде всего, привилегий, а другие всегда помнят о своих обязанностях; одних всегда беспокоит, что они должны получить от жизни, других всегда тревожит, чем они обязаны жизни. Одни больше говорят о правах, другие – об обязанностях.

Естественно, что вторые ближе к настоящей любви. Именно они способны осознать всю ту ответственность, которая ложится на плечи учителя, ответственность за жизнь ребенка, за его моральное и психическое здоровье, за его будущее!

7. Любовь щедра.

Щедрость души – одно из важнейших качеств личности педагога. Индивиды с озлобленным подсознанием не приемлют щедрости. Они не в состоянии в течение одного дня говорить о достоинствах своих питомцев, потому что боятся зазнайства. Между тем именно установка педагога «Ребенок талантлив, его талант непременно проявится, я ему должен помочь!» дает возможность детям не просто развиваться, но и добиваться успехов в своем продвижении! Поэтому будьте щедры на похвалу и веру!

8. *Любовь делает человека сильным.*

Любовь дарит человеку власть над собой, формирует силу духа и направляет волю в русло добрых дел и поступков. Только согретая любовью деятельность личности творит добро. Все методики и технологии воздействия на ребенка без любви – сушая профанация. Сила педагогического искусства измеряется силой любви. Сильным становится лишь тот, кто черпает силы в любви. Невозможно стать даже посредственным учителем, если быть совершенно безразличным к детям, равнодушно относиться к тому, усваивают они знания или нет, какие они – хорошие или плохие, какое влияние оказывает на них школа и сам учитель.

В процессе педагогической деятельности чувства играют огромную роль. Учителю важно помнить:

- во-первых, что чувства в педагогической работе легко и быстро передаются от одного человека к другому. Одной из причин этого является то, что переживания получают разнообразное внешнее выражение: в мимике, жестах, поступках. И улыбка, и смех, и раздражение «заражают» других. Такое сопереживание является одной из особенностей психики человека и имеет большое значение для влияния одних людей на других. Вдохновение, энтузиазм, подъем в работе или спад настроения, апатия – эти психические состояния легко возникают у человека в силу сопереживания;

- во-вторых, чувства – совершенно необходимое условие для перехода знаний в убеждения. Человек может очень хорошо усвоить ту или иную мысль, но, если при этом он остается равнодушным к ней, его знание не станет подлинным, не перейдет в убеждение, не будет его внутренним состоянием. И в процессе обучения, и в процессе воспитания важно, чтобы ребенок прочувствовал, пережил те знания, которые он усваивает в школе. А импульс к этому ему подает учитель через свои чувства.

Следует помнить и о том, что:

– лучше всего сохраняется в памяти эмоционально окрашенный материал, причем все, что связано с чувством радости, помнится лучше, чем то, что окрашено грустными переживаниями;

– любовь учителя к детям вызывает у них и любовь к его взглядам, убеждениям. Это и есть одна из основных форм, в которой проявляется огромное воспитательное влияние учителя на учащихся.

***Аффекты и другие
психические
состояния в
деятельности педагога***

Учителю, как и всякому человеку, свойственны такие проявления эмоциональной жизни, как аффекты. **Аффектами** психологическая наука называет эмоции, быстро овладевающие людьми и протекающие

бурно, в виде кратковременных вспышек гнева, радости и других переживаний.

Полезны или вредны подобные эмоциональные состояния в педагогической работе? Аффекты, как правило, мешают нормальным взаимоотношениям людей. Аффект – это интенсивное чувство, иногда даже сопровождаемое потерей человеком сознательного контроля над своими действиями.

Учитель должен стремиться избегать аффективных состояний. Хорошим приемом для этого может быть небольшая пауза, которую может сделать педагог, прежде чем обрушить свой гнев на провинившегося ученика. Это действует хорошо и на ребенка, заставляя его минуту подумать самостоятельно над тем, что он сделал, и дает возможность учителю успокоиться и более объективно посмотреть на совершенный поступок. По этим же соображениям не рекомендуется сразу же устанавливать наказание провинившемуся, т.к. в состоянии аффекта учитель может быть несправедлив, потерять чувство меры.

И только в крайних случаях аффект является хорошим воспитательным средством.

Для хорошего учителя характерно то, что он умеет регулировать проявление своих эмоций, подавлять в себе аффективное состояние, преодолевать вредные настроения и в то же время в случае необходимости показывать такие чувства, которые он в данный момент не испытывает. Это и есть то, что называют управлением своими эмоциями, имеющим огромное значение в педагогической работе. О том, как регулировать свое эмоциональное состояние, вы знаете. Разговор об этом велся при изучении темы «Педагогическая техника учителя и пути ее формирования».

Чувства порождают различные психические состояния. Психическая жизнь человека включает не только психические процессы, которые изменяются, и свойства личности, имеющие устойчивый характер, но и временные психические состояния.

К группе этих явлений относятся различные переживания (настроения, влечения, страсти), волевые проявления (решительность, нерешительность, активность, пассивность), и также ряд других психических состояний (любопытство, заинтересованность, сомнение, озадаченность и др.).

Изучение психических состояний имеет большое значение, так как успех работы учителя зависит не только от временно протекающих психических процессов и устойчивых черт личности, но и от длительных проявлений внутреннего мира человека.

Психологи, характеризующие психические состояния педагога, говорят, что существует психологическая готовность учителя к уроку, которая обуславливает его успешное проведение. Необходим соответствующий настрой, преодоление внутренних препятствий, которые

мешают учителю прийти на урок и проводить его в нужном психическом состоянии.

Наблюдаются два вида неудачного начала урока. Иногда учитель медленно и вяло начинает урок. В связи с этим учащиеся тоже становятся вялыми, рассеянными. Но бывает и так, что учитель начинает урок в чрезмерно возбужденном состоянии, кричит на учеников, объясняет материал слишком громким голосом. Все это вызывает нерабочее состояние учащихся.

Неблагоприятно отражается на результатах уроков состояние неуверенности учителя или, наоборот, его излишняя самоуверенность. Плохо, если учитель ведет урок в безразличном состоянии, без внутреннего подъема. Такие уроки скучны, однообразны. Очень вредно отражается на работе учителя такое психическое состояние, которое вызывает пристрастное отношение к учащимся. У педагога появляются «любимчики», которых он хвалит сверх меры, завышает им оценки, в то время как к другим относится более строго, преувеличивая их недостатки. Бывает так, что учитель быстро составит мнение об ученике на основании первого впечатления и долгое время находится под влиянием этого впечатления и в результате оказывается невосприимчивым ко всему, противоречащему этому впечатлению.

В противовес всем нежелательным состояниям должны иметь место такие психические состояния, как

- 1) искренняя убежденность учителя в правоте своих слов;
- 2) умение спокойно, объективно относиться к учащимся;
- 3) состояние раздумья, педагогического оптимизма, внутренней близости к детям.

Литература

1. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. – М., 1979.
2. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд. Моск. ун-та, 1975.
3. Гавриловец К.В. Воспитание человечности: Книга для учителя. – Мн.: народная асвета, 1983.
4. Рувинский Л.И. Самовоспитание чувств, интеллекта, воли. – М., 1983.
5. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1992.
6. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М., 1976.
7. Харин С.Х., Ксенда О.Г. Диагностика эмоциональных взаимоотношений педагогов и детей. – Мн., 1995.
8. Якобсон П. Психология чувств. – М., 1958.
9. Корчак Я. Как любить детей. – Минск, 1980.

УБЕЖДЕНИЕ И ВНУШЕНИЕ КАК СПОСОБЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Сущность понятия «убеждение»

В процессе жизнедеятельности у каждого человека складываются собственные убеждения, которые принято трактовать как систему знаний, взглядов, отношений и норм поведения индивида, являющихся результатом его взаимодействия с окружающей средой.

При этом убеждения могут быть *истинными и ложными*. Истинные убеждения, как правило, соответствуют принятым в обществе нормам морали и реальной действительности, тем самым, делая личность человека социально богатой. В свою очередь, ложные убеждения представляют собой совокупность отрицательных взглядов человека и его негативного жизненного опыта. Ложные убеждения бывают уже сформированы у воспитанников в школьном возрасте. При этом убеждения такого характера приводят детей к иждивенческой позиции, способствуют развитию у них безответственности, познавательной и трудовой пассивности и т.д.

В целях профилактики, а также устранения подобных ситуаций в ходе педагогического процесса целесообразно применять к учащимся метод педагогического воздействия, который носит такое же название – «убеждение». В данном случае метод «убеждение» мы рассматриваем как способ целенаправленного коммуникативного воздействия педагога на учащихся посредством слова с целью формирования, закрепления или изменения у последних системы взглядов, чувств, отношений и норм поведения.

Педагогу, оказывающему на воспитанников целенаправленное воздействие, необходимо помнить, что убеждения человека складываются из трех компонентов: 1) знания, 2) чувства, 3) поведение. Вследствие этого применение метода «убеждение» учителю необходимо осуществлять в соответствии со следующей формулой:

Понято → Пережито → Принято → Сделано

При этом каждое звено этой формулы означает:

Понято – информация подается ученику доступно, разъясняется сущность проблемы;

Пережито – представленная учителем проблема вызывает у ученика эмоциональную реакцию (например, сожаление при осмыслении последствий своего поступка; сочувствие кому-либо и т.д.);

Принято – согласие ученика с позицией, предлагаемой учителем в связи с приведенными педагогом фактами и аргументами;

Сделано – отражение принятой учеником позиции в его взглядах, отношениях, поступках.

Педагогу следует помнить, что игнорирование хотя бы одного из этих компонентов в процессе убеждения может привести к низкой воспитательной результативности, так как метод педагогического воздействия в этом случае будет осуществлен не профессионально [5].

Формируя истинные убеждения школьников, учителю необходимо, прежде всего, устранить их ложные убеждения в процессе педагогического взаимодействия. Трансформация ложных убеждений в истинные осуществляется, как правило, следующими путями:

Пути перестройки ложных убеждений учащихся:

1) формирование в классном коллективе благоприятной психологической атмосферы и позитивного общественного мнения;

2) создание специального ценного индивидуального жизненного опыта воспитанников (воспитывающие ситуации);

3) мотивированное опровержение негативных поступков учащихся.

С целью повышения эффективности убеждающего воздействия учителю необходимо вооружиться системой приемов, разрушающих ложные убеждения. А.И. Кочетов к таким приемам относит:

– побуждение учащегося к сравнению себя с другими (позитивные примеры);

– демонстрация и обоснование последствий неправильных взглядов и убеждений;

– создание ученику условий для самораскрытия;

– доведение до парадокса логики рассуждения ученика, отстаивающего ложные взгляды;

– оказание школьнику доверия, уважения, демонстрация уверенности учителя в желании ученика исправить ситуацию [2].

Требования к убеждению и условия его эффективности

Соблюдение требований, предъявляемых к различным формам убеждения (беседам, дискуссиям, диспутам и т.д.), свидетельствует о педагогической грамотности учителя

К таким требованиям относят:

– соответствие содержания и формы убеждения возрастному уровню развития личности школьника;

– реализация убеждения с учетом индивидуальных особенностей воспитываемого;

– опора в процессе убеждения как на обобщенные положения (принципы и правила, нравственные нормы), так и на конкретные факты (примеры);

- обязательный анализ фактов поведения воспитанника, их сравнение с приведенными правилами и принципами;
- глубокая убежденность педагога в истинности предлагаемой воспитаннику позиции
- аргументированность, доказательность выдвигаемых в ходе убеждения положений.

В процессе убеждения педагогу необходимо помнить, что беседа с учеником должна включать тезис, аргументы и демонстрацию (иллюстрацию) – способы доказательств. Тезис – это мысль, нравственная позиция, которую нужно доказать. Аргументы – информация, с помощью которой доказывается тезис. В ходе беседы на основе теоретических положений, анализа жизненных ситуаций или экспериментальных фактов высказывается суждение, которое доказывает тезис. Тезис необходимо формулировать четко и понятно, аргументы и факты должны быть бесспорными, не вызывать вопросов, не допускать двусмысленность [1].

По мнению И.И. Рыдановой, в процессе общения учитель призван создавать коммуникативную обстановку, стимулирующую речевую активность учащихся. При этом важно не выискивать ошибки или неточности в их суждениях, а выражать живой интерес к обмену информацией, подчеркивать достоинства, а не слабости, не торопить с ответом, не перебивать [7].

Условия эффективности убеждающего взаимодействия:

- авторитет убеждающего (педагога);
- учет при построении убеждения индивидуально-психологических особенностей убеждаемого (темперамент, зона ближайшего развития в обучении и воспитании);
- учет интеллектуально-эмоционального состояния воспитанника в момент взаимодействия (раздраженность, возбуждение другими проблемами и т.д.);
- единство проявления убеждающим (педагогом) мысли, чувства, волевого стимулирования;
- подтверждение правильности позиции, предлагаемой педагогом в процессе убеждения, как собственными словами, так и поступками;
- осуществление убеждения с опорой на положительные качества ребенка (педагогический оптимизм); свобода общения, исключение давления на личность ребенка;
- систематическое использование упражнений, закрепляющих приобретенные школьниками знания и способствующих выработке у них правильных поведенческих навыков;
- планирование и осуществление воспитательных форм работы с учащимися не только вербального (диспуты, беседы и т.д.), но и в значительной мере практического характера (воспитывающие ситуации,

проведение тематических акций, участие в благотворительной деятельности и т.д.).

Роль внушения в педагогическом процессе, виды внушения

Внушение – одно из средств взаимодействия людей в процессе общения и деятельности. Специфика внушения заключается в том, что оно незаметно для человека оказывает влияние на его психику и поведение. С педагогической точки зрения внушение можно рассматривать как способ коммуникативного воздействия учителя на учащихся, проникающий в психическую структуру личности воспитанника и влияющий на мысли, чувства, поступки, стремления и мотивы деятельности школьников.

Как полагает В.Н. Куликов, правильно организованное внушение стимулирует сознательную активность школьников, позволяет более грамотно и эффективно осуществлять индивидуальный подход [3].

Для классификации видов внушения используются различные критерии:

- в зависимости от источника внушения различают **внушение-действие**, производимое другим человеком, и **самовнушение**, предполагающее воздействие человека на самого себя;

- в зависимости от состояния субъекта внушения различают **внушение в состоянии бодрствования**, **внушение в состоянии естественного сна** (гипнопедия), **внушение в гипнотическом состоянии**;

- в зависимости от наличия или отсутствия у внушающего цели воздействия выделяются **преднамеренное внушение** (целенаправленно и сознательно организованное психологическое воздействие на ученика для достижения поставленной цели) и **непреднамеренное внушение** (внушающий не ставит перед собой цель внушить ученику определенную мысль, действие, поступок, однако его неосознанные им самим слова и действия могут оказывать влияние на сознание школьника, в том числе и негативное). Самовнушение также может быть преднамеренным и непреднамеренным. В первом случае человек сознательно предпринимает усилия для корректировки нежелательных качеств и устранения негативных мыслей и чувств (аутотренинг), во втором – осуществляет это неосознанно;

- в зависимости от результата воздействия внушение может быть **положительным** (формирование у ученика позитивных личностных качеств – уверенности в собственных силах, целеустремленности, ответственности и др., а также положительных привычек поведения, интересов, взглядов, чувств и отношений) и **отрицательным** (в ходе сознательного или неосознанного воздействия у школьника формируются негативные психологические качества, взгляды и состояния – заниженная

самооценка, безответственность, отсутствие интереса и инициативы и др.). Самовнушение также может быть положительным и отрицательным. В первом случае школьник сам мобилизует свои силы и способности, вырабатывает у себя позитивные личностные качества, во втором – попадая под влияние неблагоприятных обстоятельств, «убеждает» себя в бесполезности собственных действий и в преобладании у него отрицательных качеств;

- в зависимости от содержания внушающего воздействия различают **открытое внушение** (цель внушения совпадает с его формой, внушение направлено на конкретное лицо, внушающий прямо и открыто призывает ученика к совершению определенных действий или удержанию от них) и **закрытое внушение** (цель внушения «замаскирована», нет прямого обращения к тому, кому внушают).

В ряду общих условий эффективности педагогического внушения можно назвать следующие: а) благоприятная обстановка, в которой производится внушение; б) учет возрастных особенностей, индивидуально-психологических качеств и эмоционального состояния учащихся в момент внушения; в) отношение самого педагога к тому, что он внушает; г) владение педагогом техникой внушения (взгляд, мимика, пантомимика, четкая дикция, выразительная интонация в сочетании с логическими и психологическими паузами, сила голоса); д) авторитетность учителя, отношение к нему учеников; е) создание учителем условий для реализации учащимися обусловленных внушающим воздействием качеств и совершения соответствующих поступков; ж) умелое использование в процессе внушения содержания учебного материала [8].

Характеристика форм внушения

Существование таких видов внушения как открытое и закрытое обусловило выделение двух форм внушающего воздействия. Это **прямая форма**

(преднамеренное открытое внушение) и **косвенная форма** (закрытое или же опосредованное внушение). Рассмотрим сущность названных форм.

Прямая форма внушения существует в виде команд, приказов и внушающего наставления.

Команды и приказы, как правило, формулируются четко и кратко. Они способствуют выработке у школьников действий, выполняемых автоматически, практически без контроля со стороны сознания. Однако отличаются команды и приказы сферой применения. В школьной обстановке команды мы можем услышать на уроках физкультуры и допризывной подготовки юношей, во время проведения различных соревнований, игр, военно-спортивных мероприятий (например: «Равняйся!», «Смирно!», «Шагом марш!», «На старт!» и др.). Приказы в

свою очередь используются учителями на любых уроках, в том числе и в ситуациях наведения порядка, как на уроке, так и вне урока.

Все команды и приказы, используемые в школьной практике, подразделяются условно на четыре типа:

– предварительные или мобилизующие («Внимание!», «Приготовиться!» и т.д.), задача которых – мгновенная мобилизация учащихся к какому-либо действию;

– исполнительные («Выйди к доске!» «Садитесь!» и т.д.), имеющие целью побудить школьников к выполнению конкретных действий;

– запретительные («Отставить!», «Прекрати разговаривать!» и т.д.), призванные тормозить совершение учащимися каких-либо нежелательных в данной ситуации действий;

– действия по образцу («Всем повторять за мной!», «Выполнять как Иванов!» и т.д.), ориентирующие учеников на точное копирование каких-либо действий.

В отличие от команд и приказов внушающее наставление используется для решения более сложных задач – перестройки сложившихся у школьников установок, формирования у них готовности к требуемым действиям. Оно формулируется учителем в виде лаконичных фраз и осуществляется на основе применения техники внушения.

По мнению Л.А. Петровской, внушающее наставление применяется с целью запрещения или ограничения учеников в нежелательных действиях, а также для выработки уверенности в себе у робких, неуверенных, боязливых детей. Однако положительный результат такое воздействие принесет только в случае доброжелательных доверительных отношений, установившихся между учителем и учеником. В противном же случае такое внушение обречено на неудачу [6].

Приведем пример использования учителем внушающего наставления. Во время похода в лес пятиклассникам пришлось перепрыгивать через небольшой ручей. Лена, будучи очень несмелой, остановилась перед ручьем. Класс ждал ее уже несколько минут. Тогда учитель протянул руку и сказал: «Лена, не бойся. Я поддерживаю тебя. Соберись с духом. Ты ловкая, у тебя обязательно получится». Лена посмотрела с надеждой на учителя, разбежалась и перепрыгнула ручей.

Косвенная форма внушения в условиях школьной практики используется в виде намека, шутки, ироничного высказывания.

В ситуации, когда учитель делает прямое замечание, ученик, как правило, занимает защитную позицию, пытается «спасти» свое мнение или самооценку.

Косвенная же форма внушения способствует безоговорочному некритическому приятию информации, при этом позиция учителя не навязывается учащемуся, не затрагивает его самолюбия. Поэтому сообщаемые факты не отвергаются учеником еще до того, как они были им

восприняты. Школьник сам анализирует положительное или отрицательное значение своих поступков, личностных качеств, привычек и т.д. Как отмечает Н.Е. Щуркова, учитель в данной ситуации только «вооружает» ученика критериями самооценки, объективность которых очевидна и безоговорочно принимается учеником [9].

В педагогической практике различают следующие приемы косвенного внушения:

- намек (ученику, ленившемуся выполнять письменно упражнение, учитель говорит: «Бедный, ты сегодня переработал. В тетради написаны целых три предложения. Наверно устал, отдохни»),
- косвенное одобрение (после проверки домашнего задания учитель говорит: «Меня сегодня порадовали ученики нашего класса, сумевшие дать правильные ответы на все мои вопросы и получившие оценку «отлично». Думаю, их работу остальные должны расценивать как пример»),
- косвенное осуждение (учитель случайно стал свидетелем некорректного общения учеников класса на перемене, о чем в самом начале урока он сказал так: «К большому моему сожалению, у нас в классе, оказывается, есть ученики, которые до сих пор не умеют правильно и красиво общаться друг с другом. Их поведение на перемене очень меня огорчило»).

Косвенное внушение, в том числе может происходить и в виде раскрытия какого-либо внешне нейтрального по отношению к происходящим событиям факта или описания какого-либо случая. При правильной методической подготовке, педагогически целесообразном подборе примера или рассказа большой силы эмоционального воздействия, косвенное внушение может оказаться более эффективным, чем прямое.

***Взаимосвязь
убеждения и внушения
в ходе педагогического
процесса***

Убеждение и внушение бывают настолько взаимосвязаны, что в определенных ситуациях их трудно дифференцировать. Это обусловлено

существованием ряда общих для них черт, а именно:

- основным средством влияния при убеждении и внушении является слово;
- коммуникативное воздействие на сознание ученика должно быть комплексным, то есть убеждение должно иметь внушающий характер, а внушение должно быть убедительным и готовить почву для дальнейшего убеждающего воздействия;
- и убеждение, и внушение воздействуют как на сознание, так и на чувства учащихся.

Отличие между этими методами заключается в том, что убеждение, как правило, не имеет косвенной формы и не может формулироваться кратко в виде команд и приказов.

При организации коммуникативного взаимодействия с ребенком педагогу следует четко определить степень убеждающего или внушающего воздействия и подобрать соответствующие ситуации средства, делающие его убеждение внушительным, а внушение – убедительным. По мнению Э.Ш. Натанзона, для этого целесообразно на протяжении определенного периода фиксировать, в каких случаях его слова, просьбы, требования, пожелания не встречали со стороны учащихся отпора, возражения, беспрекословно выполнялись, а затем проанализировать, чем это было обусловлено (безукоризненной логикой, увлекательностью содержания информации, четкостью и объективностью требований, техникой воздействия, экспрессивностью и эмоциональностью общения, собственным авторитетом, глубокой верой в представленные факты и т.д.) [4]. Если же ученики не понимают и не принимают позицию педагога, ему не следует делать поспешные негативные выводы об уровне их развития и воспитанности. Учитель должен понять, удалось ли ему соприкоснуться с проблемами, волнующими его подопечных, и проанализировать качество реализации им условий эффективного применения убеждения и внушения в педагогическом процессе.

Литература

1. Батракова С.Н. Педагогические приемы эмоционального воздействия на учащихся. – Ярославль: Изд-во Ярославл. пед. ин-та, 1982.
2. Кочетов А.И. Мастерство перевоспитания. – Мн., 1981.
3. Куликов В.Н. Психология внушения: Учеб. пособие. – Иваново: Изд-во Иванов. ун-та, 1978.
4. Натанзон Э.Ш. Приемы педагогического воздействия. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1972.
5. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / Под ред. И.А. Зязюна, М.: Просвещение.–1989.
6. Петровская Л.А. Воспитатель – подросток: пути развития диалога // Учителям и родителям о психологии подростка. –М.: Педагогика, 1987.
7. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Мн.: Беларуская навука, 1998. – 319 с.
8. Шварц И.Е. Внушение в педагогическом процессе: Учеб. пособие. – Пермь, 1971.
8. Щуркова Н.Е. Воздействие на индивидуальность // Вы стали классным руководителем. – М.: Педагогика, 1986. – С. 67 – 92.

Раздел III. МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

КУЛЬТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА

Актуальность проблемы формирования культуры педагогического труда учителя

Учитель – субъект культуры. Он живет и действует, учитывая социокультурную ситуацию и определенное культурное пространство, впитывая в себя новые и новейшие

достижения науки, техники и искусства, практической жизнедеятельности людей и их культуру. Он знает и уважает традиции, обычаи и обряды своего народа; проявляет глубокий интерес к чтению художественной и профессиональной литературы, к живописи, музыке, кино и другим видам искусства.

На современном этапе культура педагогического труда рассматривается как обязательное составляющее мастерства учителя.

Об этом свидетельствует анализ педагогической деятельности учителей разных специальностей, а также многочисленные публикации в периодической печати. Ярким примером является письмо директора одной из Московских школ, опубликованное в «Учительской газете»: «Профессия педагога такова, что он постоянно учит... И тут иной раз возникает опасность: он перестает критически оценивать себя и незаметно превращается в оракула: он все знает, он непогрешим. Но ведь учить – не значит поучать. Наставляя, надо внимательно и чутко выслушивать другого. Почаще советоваться, размышлять... У ребят масса вопросов! Их интересует буквально все. В одном из 7 классов произошел такой разговор: – А кто написал «Алые паруса?»

– «Алые паруса?» Это что-то о флоте. Спросите лучше у Константина Георгиевича, он служил во флоте». В институте не было времени. В школе оказалось не лучше, и у вчерашней студентки появилась спасательная отговорка:

– Читать некогда.

И учитель не читает. Парадокс?

Верно, учитель очень занят. Но дело не только в недостатке времени. Причины, по которым иной педагог над собой больше не работает, не обогащается знаниями, кроются в нем самом, в его внутренней нетребовательности, а порой и в отсутствии, если хотите, его

внутренней культуры, а это неизбежно приводит к отсутствию культуры его труда».

Таким образом, во многих профессиях для успешного труда вполне достаточно увлеченности и знаний в этой области. Об учительской профессии мы не можем много сказать. Здесь можно любить свое дело, и даже знать его и, тем не менее, плохо справляться со своими обязанностями. Прежде всего, потому, что учитель формирует личность – неповторимую, индивидуальную в своих проявлениях, нравственную, эстетически развитую. Чтобы сформировать такую личность, учитель сам должен быть личностью, иметь широкий круг интересов и склонностей, интеллектуальных, нравственных и эстетических запросов, иными словами, обладать высоким уровнем культуры.

Сущность понятия «культура» и ее пути формирования

Культура является важнейшей характеристикой человека и общества. Именно она отличает человека от всех живых существ. Кроме того, культура выступает как форма взаимосвязи людей. Она неразрывно связана с деятельностью человека, поэтому в самом общем смысле слова под культурой понимают совокупный результат человеческой деятельности.

В современных концепциях культуры существуют различные подходы к определению ее сущности.

Качественный подход. Культура – это состояние общества, уровень, степень господства людей над природой, уровень реализации деятельности в различных сферах жизни: культура производства, быта, общения, чувств и т.д.

Ценностный подход. Культура понимается как совокупность материальных и духовных ценностей. Причем к подлинной культуре относятся те блага, которые соответствуют подлинным ценностям. Подлинные ценности – это все, что направлено на жизнь и созидание, а не на разрушение и смерть.

Креативный подход. Произведения культуры рассматриваются как следствие творческой деятельности людей в области техники, науки, искусства, т.е. культура – это научное, профессиональное, художественное и техническое творчество.

Нормативный подход. Культура – это совокупность норм и правил поведения людей, традиции, обычаи.

Духовно-личностный подход. Культура – это уровень образованности, воспитанности людей, степень их интеллектуального развития и духовности.

В рамках рассматриваемой проблемы наиболее актуальны креативный и духовно-личностный подходы. Ибо малообразованный,

плохо воспитанный, интеллектуально неразвитый учитель не может качественно выполнять свои профессиональные обязанности и быть творцом в процессе осуществления педагогического взаимодействия, что, безусловно, сказывается на уровне культуры его труда.

Формирование культурного уровня человека происходит под воздействием многих факторов:

- 1) процесса общения на разных уровнях;
- 2) достижений литературы, искусства, средств массовой информации;
- 3) восприятия всего богатства художественной, духовной и эстетической культуры.

Основным путем общекультурного совершенствования каждого человека является самодеятельность (деятельность, в результате которой человек овладевает интеллектуальным и культурным уровнем не только путем заимствования готовых знаний в тех или иных областях, но и путем самостоятельного активного творчества). Такая деятельность требует интенсивного напряжения сил человека и, естественно, приносит наивысшее удовлетворение.

Эффективность самодеятельности возможна, если у личности развиты культурные запросы. Существует три психологических условия формирования культурных запросов:

1) человека интересует новое, которое вплетено в уже знакомое, опирается на него. Отсюда правило: хочешь интересоваться наукой – займись ее изучением; стремишься воспитать себя в области искусства – слушай музыку, читай книги, смотри картины, репродукции и т.д.;

2) всякое неинтересное занятие может стать интересным, если мы делаем его ради достижения поставленной цели. Что может быть более скучным, чем чтение расписания поездов? Но с каким вниманием мы его читаем, если нам надо выбрать удобный для себя поезд;

3) если то, что неинтересно, связать с тем, что нас интересует, то и первое, соединившись со вторым, приобретет для нас его качества, станет вызывать интерес. Кто любит театр, но не любит музыку, способен полюбить ее, если будет посещать оперы, оперетты и внимательно слушать.

Вторым путем общекультурного совершенствования является самовоспитание. Структурно можно выделить в нем три компонента:

- формирование ценностных ориентаций личности;
- формирование эстетических вкусов;
- формирование идеалов личности.

Ценностные ориентации предполагают наличие у учителя установки на достижение в своем труде таких результатов, ради которых стоит жить и трудиться (формирование человека, развитие его склонностей и способностей, подготовка к жизни).

Эстетические вкусы человека проявляются в его внешнем виде, манерах, походке, поступках, в оформлении жилья, рабочего места, в отношениях к миру, окружающим, к своему труду, даже в том, что его радует и огорчает.

Идеалы включают в себя представления о совершенном образе жизни, о справедливых и красивых поступках людей.

Формы самовоспитания:

- обогащение круга своих представлений и понятий (эстетического восприятия, мышления, фантазии);
- самовоспитание чувств и переживаний;
- формирование у себя умений и навыков, готовности действовать нравственно, эстетически.

Культура педагогического труда учителя как часть общей культуры педагога, ее структурные компоненты.

Общая культура педагога во многом определяет культуру его деятельности. Рассмотрим содержание компонентов культуры педагогического труда.

1. Учет психологических аспектов урока.

Предполагает соблюдение учителем определенного психологического режима на основе хорошего знания своих учеников: степени их развития, интересов, склада характера каждого, индивидуально-психологических особенностей и др. В связи с этим учитель не должен делать в отношении школьников поспешные выводы, а должен стремиться узнать каждого ученика во всех его проявлениях и понять. Учитель по роду своей деятельности призван быть в то же время и хорошим психологом, что обязывает его в свою очередь:

1) учитывать определенное эмоциональное состояние класса в конкретной ситуации и умело влиять на него (например, возбужденное эмоциональное состояние учащихся в начале урока вследствие участия в спортивной игре на предыдущем уроке физкультуры; тревожное и психологическое состояние по причине предстоящего открытого урока и т.д.);

2) определять эмоциональное состояние ученика в процессе урока, умело корректировать его, действуя адекватно ситуации (например, подавленное психологическое состояние по причине тяжелой обстановки дома и т.д.);

3) устранять по ходу урока все, что мешает ученику сосредоточиться на учебной работе, отвлекает и раздражает в классной обстановке (поведение одноклассника, шум в классе или в коридоре и т.д.);

4) управлять вниманием учащихся по ходу урока, концентрировать внимание на определенных моментах урока, переключать внимание школьников в процессе взаимодействия (например, смена характера

заданий или использование интересной дополнительной информации с целью переключения внимания учащихся; использование шутки с целью психологической разрядки в классе, если проделанная работа вызвала напряжение и как следствие утомленность учащихся и т.д.).

Названные аспекты представляют далеко не полный перечень проблем, которые учитель должен решать по ходу урока, проявляя в полной мере свои перцептивные способности, эмпатию и знания возрастной психологии.

2. Характер требований учителя к учащимся.

За 45 минут урока учитель предъявляет, по мнению статистов, около 100 требований. Однако большая требовательность должна сочетаться с большим уважением к учащимся.

Предъявляя требования, учитель должен проявлять важнейшее нравственное качество – педагогический такт, который зависит от внутренней нравственной культуры педагога по отношению к людям и от культуры самовоспитания, внешне адекватного поведения.

В процессе предъявления требований необходимо помнить, что они должны иметь следующий характер:

- быть четко и понятно сформулированы,
- ориентированы на возраст и индивидуальные особенности учащихся,
- посильны для выполнения; конструктивны и позитивны для учебной и воспитательной работы,
- выполнение их должно быть проконтролировано и доведено до конца

3. Создание эмоционально-интеллектуального фона урока.

Интеллектуально-эмоциональный фон урока создается:

- благодаря использованию интересной информации в содержании изучаемого материала;
- с помощью включения в урок сведений о тех или иных открытиях;
- с помощью знания способов включения учащихся в интересную для них творческую работу;
- учение должно сопровождаться положительными эмоциями, а это связано с формой выражения эмоционального отношения учителя к учебному материалу и к учащимся.

4. Темп урока

Правильная организация темпа урока помогает решать в классе проблемы дисциплины и качества учебной работы. Темп урока должен быть высоким и в то же время ориентированным на интеллектуальные возможности учащихся, явные и потенциальные. Для определения оптимального темпа урока учителю необходимо:

- определить «средний» темп урока, удовлетворяющий всех учащихся;
- учитывать индивидуальные возможности школьников;

- умело сочетать в ходе урока индивидуальные, групповые и коллективные формы работы;
- использовать на уроке разнообразные виды деятельности учащихся;
- максимально сокращать непродуктивные затраты времени на уроке.

Темп работы учащихся на уроке следует наращивать постепенно.

5. Самоконтроль учителя на уроке

Самоконтроль ускоряет развитие педагогических способностей и шлифует мастерство опытного педагога. Самоконтроль учителя на уроке должен быть направлен на следующие характеристики его взаимодействия:

- мимика, пантомимика, движения;
- содержание речи, интонации, эмоциональность;
- целесообразность применяемых методов и приемов взаимодействия с учащимися;
- собственное настроение и самочувствие;
- эмоциональное состояние учащихся, их активность, самостоятельность и заинтересованность в ходе учебной работы;
- регулирование и корректирование познавательной деятельности школьников (объема изучаемого материала и выполняемых заданий, уточнения и пояснения по ходу работы и т.д.);
- продумывание целесообразности распределения на уроке индивидуальных и групповых заданий для учащихся.

Самоконтроль учителя в процессе деятельности должен опираться на самоанализ, который призван определить степень продвижения учащихся в знаниях, умениях и навыках, развитии в целом за время урока по сравнению с предполагаемым результатом. Для этого учителю следует сопоставлять то, что предполагалось сделать на уроке, с тем, что фактически осуществлено. Это в свою очередь помогает определить качественную сторону урока.

6. Качественная сторона урока

Определение качественной стороны урока позволяет учителю выявить, что удалось на уроке, а что – нет, каковы причины неудач и пути их преодоления, на что необходимо опираться в ходе своей работы, чтобы повысить педагогическое мастерство. Один из основных путей определения качественной стороны урока – анализ урока в соответствии с дидактическими категориями. Для этого педагогу после проведения урока необходимо ответить на следующие вопросы:

- соответствует ли урок дидактическим принципам и требованиям к его содержательной, методической и организационной стороне;
- соответствует ли структура и содержание урока его основной дидактической цели и требованиям учебной программы;
- решены ли в ходе урока поставленные изначально задачи;

- соответствовали ли применяемые учителем методы и средства обучения дидактическим задачам урока, обеспечили ли они высокий уровень познавательной активности школьников;

- использовались ли на уроке индивидуальный и дифференцированный подходы к организации учебной работы школьников;

- применялись ли на уроке методы проблемного обучения учащихся.

Анализ урока можно провести и по его структурным элементам. В этом случае будут определяться качество актуализации учебного материала, формирование новых понятий и способов умственных действий, формирование умений и навыков учащихся.

7. Чувство юмора на уроке

Чувство юмора – неотъемлемый компонент педагогической культуры, так как он демонстрирует остроумие и интеллигентность учителя, его добродушие, находчивость, смекалку. В то же время юмор позволяет педагогу решить ряд проблем, которые могут возникать по ходу взаимодействия с учащимися:

- снимать усталость, однообразие, скуку в ходе взаимодействия; переключать внимание школьников при смене видов деятельности;

- мирным способом решать возникающие в процессе общения конфликтные ситуации и устранять в классе психологическое напряжение;

- воспринимать чувство юмора авторов при изучении художественных произведений на уроках литературы, музыки и изобразительного искусства.

Учитель, имеющий чувство юмора и владеющий им как профессиональным инструментом, всегда пользуется расположением учащихся, что также подтверждает его уровень мастерства.

Литература

1. Зубра А.С. Акмеология как путь самосовершенствования культуры личности // Сб. Акмеология – практике. – Гомель, 2000.

2. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству. – М., 1990.

3. Львова Ю.Г. Как рождается урок. – М., 1976.

4. Мастерство учителя на уроке / Методические рекомендации для учителей средних школ. – М., 1991.

5. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособ. для пед. спец. высш. учеб. заведений / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; Под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. –302 С.

6. Рыбникова М.А. Учитель средней школы. Сб. «На распутьи». – М., 1923.

7. Шакуров Р.Х. Творческий рост педагога. – М., 1985.

ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД УЧИТЕЛЯ К ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО УРОКА

**Условия
творческого
потенциала
школьника**

**развития
потен-
циальности
личности**

Современный учитель – творческая личность. Он не приемлет рутины и однообразия, всегда ищет и находит нечто новое, оригинальное. Он изначально мотивирован родом своей деятельности на творчество.

Созидать, творить, выдумывать, пробовать – это его обычное профессиональное состояние. Через творчество учитель пополняет свой багаж знаний и опыта, а самое главное, он стремится свое заинтересованное отношение к науке, культуре и творчеству сделать достоянием своих учеников.

Сегодня *творчество на учебных занятиях рассматривается как обязательный компонент профессиональной деятельности учителя*, призванного научить обучающихся индивидуальному применению знаний в нестандартных ситуациях. Творчество осознается субъектами педагогического процесса как личностная ценность, обеспечивающая внутреннюю свободу личности и реализующаяся через создание психолого-педагогических условий, предоставляющих каждому возможность для субъективного («открытие» для себя новых знаний) и объективного (создание нового продукта деятельности) творчества.

Формирование творческого потенциала личности ученика будет эффективным при наличии следующих условий:

- 1) учебно-познавательная деятельность обучающихся организуется как учебно-творческая;
- 2) в учебном заведении создается развивающая культурно-образовательная среда;
- 3) осуществляется систематическое обучение учащихся решению и составлению учебных задач;
- 4) уделяется внимание эмоциональному развитию школьников.

Рассмотрим сущность каждого из представленных условий.

1. В ходе организации учебно-творческой деятельности школьников приоритетное место принадлежит личностно-деятельностному подходу, суть которого заключается в принятии ребенка как личности с присущей ей духовностью, социальностью и креативностью. Личностно-деятельностный подход предполагает использование в процессе обучения

- *личностно-ориентированных технологий* (технологии полного усвоения знаний, технологии разноуровневого обучения, технологии взаимного обучения, технологии модульного обучения и др.),

- *эвристических приемов и методов* («мозговая атака», «мозговой штурм», «метод аналогий», «метод эвристических вопросов», «метод синектики», «прием завышения оценки» и др.),

- *определенных психологических механизмов развития личности* (ассоциации как активизации ранее усвоенных знаний, анаксиоматизации как отбрасывания каких либо несущественных признаков для достижения решения),

- *нетрадиционных учебных занятий* (урок-панорама, урок-игра, урок-портрет, урок-аукцион, урок-конференция, урок-посвящение, урок-спектакль, урок-суд и др.).

Представленный выше личностно-деятельностный подход в процессе обучения содействует более эффективному целостному развитию и саморазвитию обучающихся как субъектов учебно-творческой деятельности с опорой на их индивидуальные особенности и опыт; способствует повышению степени мотивации и эмоциональности познавательной активности и самостоятельности всех участников образовательного процесса; обеспечивает готовность школьников к решению нестандартных жизненных и профессиональных задач, повышение эффективности любого вида деятельности.

2. Проблему организации культурно-образовательной среды решает **адаптивная школа**, под которой понимают организацию и осуществление учебно-воспитательного процесса, способного помочь каждому ученику достичь оптимального для него уровня общего и интеллектуального развития в соответствии с его природными склонностями и задатками.

Адаптивная школа действует на основе следующих принципов:

- адаптивности (ориентация на индивидуальные особенности детей, в то же время гибкая реакция на социально-культурные изменения среды);

- развития (создание школьнику условий для реализации его способностей);

- психологической комфортности (снятие стрессообразующих факторов и создание в классе стимулирующей творчество атмосферы);

- смыслового отношения к миру (осознанные знания учеников об окружающем мире);

- ориентировочной функции знаний (опора на различные виды познавательной практико-ориентировочной деятельности школьников);

- обучения деятельности (обучение учащихся постановке цели и задач деятельности, контролю и корректированию хода деятельности);

- креативности (развитие у ребенка способностей к творчеству, самостоятельному нахождению решений нестандартных задач).

Реализация этих принципов обеспечивает целостное развитие личности обучающегося по «индивидуальной траектории» как субъекта жизнетворчества.

3. Одним из важнейших условий развития творческого потенциала школьников при обучении их решению и составлению учебных задач является высокая степень проблемности предлагаемых заданий. Научить видеть проблему, ставить вопрос, связывать теорию с практикой, анализировать задачу, расчленять ее на условия, преобразовывая структурные компоненты в ходе решения – это и есть психолого-педагогические принципы составления заданий, представляющих трудность для учащихся и требующих от них творческого поиска.

Обучение учащихся решению и составлению учебных задач формирует у них умения и навыки разрабатывать проект деятельности и осуществлять ее рефлексию, варьировать методы и приемы деятельности с целью достижения поставленных задач.

4. Кроме компонента интеллектуальной и практической готовности процесс обучения учащихся решению и составлению учебных задач включает еще и эмоциональный компонент, который реализуется на основе принципа трансформации когнитивного содержания образования в эмоциональное состояние учащихся. Это способствует обогащению эмоционального опыта школьников, что выступает условием развития их творческого потенциала. Эмоциональное развитие учащихся предполагает:

- анализ, учет, поддержку и безоценочное принятие педагогом эмоциональных состояний обучающихся;
- рефлексию учащимися собственных эмоциональных состояний;
- обогащения эмоционального, рефлексивного, коммуникативного опыта обучающихся;
- создание положительного эмоционального настроения на урок путем использования примеров из художественной и научной литературы (шутки, загадки, головоломки, интересных фактов и т.д.),
- использование на уроке фрагментов конкурсов, соревнований, игр, блиц-турниров и т.д.

Все перечисленные способы, используемые учителем в ходе урока, способствует расширению интеллектуальных возможностей и формированию творческих способностей учащихся.

Реализация идей педагогики сотрудничества в школьном классе

О педагогике сотрудничества впервые заговорили в 1980-х г. благодаря деятельности учителей-новаторов, которые популяризировали свои педагогические идеи, направленные на демократизацию школы и создание условий для раскрытия личности каждого ученика.

Представим наиболее известных педагогов-новаторов, их ведущие идеи и основные педагогические работы:

Новаторы	Основная идея
В.Ф. Шаталов – учитель физики и математики, г. Донецк	Успешное обучение всех учащихся с помощью опорных конспектов «Куда исчезли тройки». – М.,1979
Е.Н Ильин – учитель русского языка и литературы, г. Санкт-Петербург	Литературный анализ художественного текста, урок как произведение искусства «Искусство общения». – М.,1982
С.Н. Лысенкова – учитель начальных классов, г. Москва	Управление познавательной деятельностью учеников с помощью четко алгоритмизированных условных знаков, схем, карточек, таблиц «Когда легко учиться». – М.,1981
И.П. Волков – учитель черчения, изобразительного искусства, г. Реутово, Московская обл.	Развитие природных задатков детей посредством творческой деятельности «Учим творчеству». – М.,1982
Т.И. Гончарова – учитель истории, г. Санкт-Петербург	Привлечение учащихся к активному, творческому изучению истории, обеспечение единства обучения и самообразования «Уроки истории – уроки жизни». –М.,1986
М.П. Щетинин – директор центра комплексного формирования личности, ст. Азовская, Краснодарский край	Повышение интереса к знаниям, активности учащихся путем смены видов деятельности; организация коллективной творческой работы школьников «Объять необъятное». – М.,1986
Ш.А. Амонашвили – учитель начальных классов, г. Тбилиси	Личностный и гуманный подход к детям, опора на учащихся, сотрудничество с ними «Единство цели». – М.,1987

Среди идей педагогики сотрудничества выделяются:

- учение без принуждения (снятие чувства страха, исключение давления на школьника, обращение к ученику как к равноправному партнеру в процессе поиска знаний);
- идея трудной цели (воспитание у учащихся веры в возможность преодоления трудностей);
- идея опоры (зашифровка предметно-словесной информации в опорные сигналы);
- идея свободного выбора (предоставление учащимся возможности выбора задания из числа представленных);

- идея опережения (обращение на уроке к материалу, который будет изучаться в будущем);
- идея соответствующей формы (форма урока должна соответствовать содержанию деятельности учеников на уроке);
- идея самоанализа (обучение учащихся приемам индивидуального и коллективного самоанализа);
- идея личностно-ориентированного подхода к учащимся.

Представленные идеи широко используются и сегодня в ходе современного урока. При этом учитель-мастер, будучи личностью творческой, обладающей гуманистической направленностью, реализует идеи педагогики сотрудничества в ходе учебно-воспитательного процесса, демонстрируя следующие профессиональные качества и умения:

- способность к целостному самосовершенствованию, обладание широким кругом интересов и умений, живым и активным характером, творческим мировоззрением;
- признание в качестве приоритетов образования целостности развития личности учащегося, становления ее индивидуальности, гармонизации отношений растущей личности с природой, обществом, самим собой;
- установка на диалог с учащимися и взаимопонимание;
- умение насытить образовательное пространство импровизацией, коллективным и индивидуальным творчеством;
- готовность создавать и поддерживать атмосферу взаимного уважения, взаимной терпимости, открытости критике, нововведениям;
- умение преобразовывать образовательную среду в оптимальное пространство творческого развития школьника;
- уважать мнение ребенка, его желание работать самостоятельно.

Мастерство учителя в развитии познавательных интересов и умственной самостоятельности учащихся

Познавательный интерес проявляется как избирательная направленность личности на объекты, явления или процессы окружающей действительности. Он демонстрирует интеллектуальные умения, эмоциональное состояние и волевые

усилия личности, являясь базой развития ее творческого потенциала.

Познавательный интерес учащихся проявляется и как их стремление (потребность) заниматься определенной областью знаний, деятельности, и как побудитель (мотив) активности личности, и как стимул к действию, к преодолению трудностей, и как чувство удовлетворенности, радости от процесса познания.

Педагогу необходимо учитывать, что познавательные интересы школьников формируются в ходе урока по двум каналам: 1) средствами отбора и использования информации и 2) средствами включения школьников в познавательную деятельность.

Приступая к реализации первого пути формирования познавательных интересов учащихся, учитель должен помнить, что информация должна иметь следующий характер:

- заставлять учеников задуматься, удивляться, поражать их воображение, вызывать желание поиска;
- мобилизовать внимание учащихся на осмысление темы, проблемы;
- подводить учащихся к видению чего-то нового, являться основой формулирования понятий, правил, законов и т.д.;
- нацеливать на внутри- и межпредметные связи;
- ориентировать на использование знаний в жизни, в практической деятельности.

При реализации второго пути формирования познавательных интересов учащихся педагог учитывает следующие требования, предъявляемые к процессу деятельности школьников:

- деятельность вызывает у учащихся стремление находить привлекательные стороны, развивает смекалку и воображение;
- нацеливает на разрешение противоречий, заставляет посмотреть на задачу, проблему и т.д. с другой стороны;
- ориентирует на применение знаний в новых условиях;
- основана на индивидуальном и дифференцированном подходе педагога к учащимся;
- включает элементы усложнения заданий и задач, предполагает элементы исследования;
- является мощным стимулом в духовном и интеллектуальном развитии школьников (ориентирует на дополнительный поиск информации);
- вызывает заметный эмоциональный отклик (учащиеся испытывают удовлетворение от проделанной работы);
- стимулирует волевое напряжение (развивает потребность учащихся всесторонне разобраться в изучаемых явлениях);
- пронизана духом соревнования (использование нестандартных форм урока: конкурс, игра, викторина и т.д.);
- сопровождается творческим поиском (выявление более рациональных способов решения задач и т.д.);
- приближает школьников к самообразованию (вызывает желание больше знать, глубже осмысливать материал);
- предполагает самостоятельные формы работы, повышающие любознательность учащихся.

Умственная самостоятельность определяется как способность, которая состоит в том, что ученик в совершенстве владеет общими умениями и навыками, необходимыми для познания реальной действительности, приобретения знаний, творческого их применения в сложившейся и новой ситуациях.

Чтобы сформировать умственную самостоятельность учащихся, учителю необходимо самому владеть умениями и навыками умственной самостоятельности, а также систематически осуществлять на уроке привитие учащимся следующих умений и навыков:

- расчленять учебный материал на логически целостные части, составлять план, обосновывать переходы от одной составной части к другой;
- формулировать вопросы к учебному материалу по ходу его осмысления;
- строить логически законченный рассказ с представлением собственного отношения к изложенным фактам, привлекать и использовать первоисточники;
- решать познавательные задачи в процессе изготовления наглядных пособий по теме материала;
- решать познавательные задачи в условиях созданной педагогом учебной ситуации, самостоятельно ориентироваться в новой ситуации;
- проявлять целеустремленность в поиске способов решения и обоснования сложных учебных задач и заданий; проводить элементарные исследования в процессе решения поисковых задач;
- аргументированно сопоставлять явления по существенным признакам, выделять главные признаки и особенности явлений, процессов и т.д.;
- использовать методы анализа при характеристике собственных ответов и ответов одноклассников;
- делать обоснованные выводы и заключения, соотносить результаты исследования с изучаемыми явлениями, проверять их достоверность;
- применять полученные знания в жизни.

Самостоятельная учебная деятельность учащихся на уроке может выражаться в виде работы с учебником и учебными пособиями, конспектирования, выполнения лабораторных, творческих и исследовательских заданий и др.

Эффективность самостоятельной учебной работы учащихся во многом зависит от применяемой учителем методики обратной связи в процессе общения с учениками. Данная методика должна позволять осуществлять объективный контроль за самостоятельной учебной деятельностью школьников и анализ ее результатов.

Работа учителя с творчески одаренными учащимися

В современных условиях учителю на уроке приходится ориентироваться на «среднего» ученика, хотя ни для кого не секрет, что в каждом классе есть ученики более способные и менее способные. И что особенно важно –

ученики творчески одаренные.

Что же в педагогике принято понимать под творческой одаренностью? Это креативные представления человека о себе, своих возможностях и способах их проявления в совокупности с генетическими предпосылками, которые определяют его творческий потенциал. При этом творческий потенциал принято рассматривать как проявление заложенной природой духовности личности, ее уникальности и неповторимости.

Творческий потенциал личности ученика должен осознаваться учителем как ценность гуманистической педагогики, обуславливающая ее восприятие как цели, объекта, субъекта и результата педагогической деятельности. Таким образом, творческое развитие учащихся становится проблемой учителя, решаемой им в ходе учебного процесса.

Первостепенная задача учителя в этом отношении – выявить в классе учащихся, имеющих высокий уровень общих (к различным видам деятельности) и специальных (к определенным видам деятельности) способностей. Однако процесс диагностирования творческой одаренности ребенка довольно сложен. Его следует осуществлять в соответствии со следующими правилами:

- при изучении способностей учащихся необходимо опираться на длительное наблюдение и изучение школьников в различных ситуациях и в ходе выполнения ими различных видов деятельности;
- целесообразно сочетать применение тестовых методик с целенаправленными наблюдениями за деятельностью учащихся;
- при отборе тестовых творческих задач и заданий, применяемых для диагностики, нужно ориентироваться на такой уровень их сложности, который позволит учащемуся справиться с ними самостоятельно или с незначительной помощью учителя.

Объективный вывод об уровне и характере творческой одаренности ученика учитель может сделать только после применения комплекса методик (целенаправленных длительных наблюдений, тестов, анкет, творческих задач и заданий, специальных контрольных работ, участия в конкурсах и олимпиадах, наблюдения за учеником дома и в школе, в процессе внеурочной деятельности и т.д.).

О наличии творческого потенциала учащегося педагог может судить по проявлению им таких личностных новообразований, как:

- способность открытия нового знания и владение новыми (для личности) способами деятельности;
- динамика мотивов и целей познавательной деятельности;

- критичность ума и потребность в нестандартном решении проблем;
- импровизационность как способность внезапно принимать решение;
- продуктивное самосознание, расширение поля интеллектуальной активности;
- плодотворность в учебно-познавательной деятельности.

Работа с творчески одаренными учащимися строится, как правило, по специальным программам, которые реализуются в специализированных школах. Однако обычный способ решения таких проблем – это создание в условиях школы профильных классов, где учащиеся обучаются также по специальным программам, ориентируясь на более углубленное изучение отдельных предметов. Нужно отметить, что даже в условиях специализированного класса выделяются дети просто способные и действительно творчески одаренные. Работа учителя с творчески одаренными учащимися в условиях массовой школы требует систематической дифференциации и индивидуализации их обучения и воспитания. Если темп развития ученика опережает своих сверстников, и ученик за год обучения способен осваивать более объемную программу, то у учителя будет главная трудность – загрузить ученика, подобрать ему такие задания, чтобы удовлетворить его познавательные интересы и создать реальные условия для обучения в быстром темпе.

Учителю, работающему с данной категорией учащихся, необходимо разбираться в особенностях психики одаренных детей, иметь творческое, возможно нетрадиционное мировоззрение, а также владеть на высоком уровне следующими профессиональными умениями и навыками:

- умениями проблемного изложения учебного материала;
- навыками ведения эвристической беседы и создания дискуссионных ситуаций;
- умениями создавать на уроке интеллектуально-творческую атмосферу с применением методов мозгового штурма и мозговой атаки;
- навыками организации учебно-исследовательской деятельности учащихся.

Для учеников, проявляющих выдающиеся способности к математике или предметам гуманитарного, естественного-научного цикла будет особенно ценным общение с деятелями, представляющими интересующие их области науки. Подобное общение организуется и в рамках урока, и в ходе внеклассной работы. В этом отношении педагогам стоит ориентироваться на поддержание творческих и профессиональных связей с преподавателями вузов и колледжей, учителями лицеев, гимназий. Характер занятий с такими учениками должен быть максимально разнообразен и иметь проблемно-развивающую основу

(научные диспуты и дискуссии; творческие конкурсы; задания, ориентирующие школьников на работу в библиотеках и музеях; организация и участие учеников в школьных и городских конференциях и семинарах, проведение собственных научных исследований и др.).

Сложные педагогические проблемы могут возникнуть при работе с детьми, у которых ярко выражены специальные способности (к живописи, театру, спорту и т.д.), так как ведение в школах факультативных занятий и участие во внеурочной деятельности часто не удовлетворяет в полной мере творческие потребности таких учащихся. Развитию их способностей может помочь участие в спортивных играх и состязаниях, театральных постановках, конкурсах технического творчества, разработке оригинальных творческих проектов («Дизайн современной школы», «Общение языком танца», «100 настроений в одной мелодии» и др.), которые можно проводить в рамках нестандартного урока «мастер-класс».

Необходимо отметить, что важнейшее условие эффективности взаимодействия учителя с творчески одаренными учащимися – создание педагогом собственной творческой лаборатории на основе разработки комплекса специального дидактического материала и активного использования в обучении аудио-, видео-, компьютерных и др. технических средств. Ибо ни одна из современных концепций обучения – ни личностно-ориентированного, ни развивающего, ни блочно-модульного и др. не даст желаемого результата, если учитель не будет интегрировать их системой дидактических и технических средств обучения и воспитания.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Кухарев Н.В., Решетько В.С. Стимулирование педагогического творчества: Учеб.-метод. Пособие для педагогов школ, организаторов образования. – Мн.: Адукацыя і выхаванне, 1997. – 144 с.
3. Лихачев Б.Т. Педагогика. – М.: «Юрайт», 1999. – С. 312 – 319.
4. Основы педагогики: Учеб. пособие / А.И. Жук, И.И. Казимирская, О.Л. Жук, Е.А. Коновальчик; Под ред. А.И. Жука. – Мн.: Аверсэв, 2003. – С. 226 – 251.
5. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / Под ред. И.А. Зязюна, М.: Просвещение. – 1989. – 302 с.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 255 с.
7. Яковлев Н. М., Сохор А.М. Методика и техника урока в школе: В помощь начинающему учителю. – М.: Просвещение, 1985.

МАСТЕРСТВО ВОСПИТАТЕЛЯ

Сущность мастерства воспитателя

Становление мастерства воспитателя является для многих учителей более трудным процессом, чем мастерство

обучения. Причины этого кроются, прежде всего, в том, что воспитание – процесс более широкий, чем обучение, так как оно предполагает не только интеллектуальное, но и нравственное и эстетическое развитие личности, сообщение учащимся экологических и валеологических знаний, совершенствование трудовых навыков и навыков социального взаимодействия и др. Другой не менее важной причиной являются субъективные установки педагогов на понимание сущности и технологических основ процесса воспитания.

Как отмечает И.Ф. Кривонос, «...Мастерство воспитателя есть не что иное, как мастерство организатора жизни детей. Мастерство – это умение создавать педагогические ситуации, стимулирующие эффективное развитие школьников» (Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / Под ред. И.А. Зязюна, М.: Просвещение. –1989).

Профессиональный идеал воспитателя-мастера может быть сформирован при условии развитой положительной Я-концепции, которая определяется тремя ведущими факторами:

- твердой уверенностью в импонировании другим людям;
- уверенностью в способности к педагогической воспитательной деятельности;
- чувством собственной значимости.

В качестве критериев, позволяющих оценить мастерство воспитателя, целесообразно выделить следующие:

- личность самого воспитателя (личностные характеристики, определяющие демократический стиль отношений с воспитанниками; систему педагогических методов и приемов его взаимодействия с учащимися, позитивно влияющих на характер его общения с учениками класса; уровень педагогической культуры учителя),
- знание и понимание педагогом основных социально-психологических феноменов класса (адекватность представлений классного руководителя о классе; уровень восприятия педагогом личности каждого учащегося; знание учителем неформальной структуры классного коллектива и специфики внутриколлективных отношений);
- степень включенности классного руководителя в жизнь класса (участие в разнообразных делах классного коллектива; близость и частота эмоциональных и духовных контактов с учащимися; проектирование и

организация жизнедеятельности ученического коллектива, требующие проявления соответствующих профессиональных умений).

В отношении личностных характеристик, проявляемых воспитателем-мастером, необходимо сделать акцент на следующих качествах:

– любовь к людям, умение общаться с ними; доверие, понимание, терпение, отзывчивость, доброжелательность, искренность во взаимоотношениях;

– высокий уровень культуры, широкий кругозор, личное обаяние, чувство юмора, находчивость;

– твердость и решительность характера, уверенность в себе, сила воли, самоотдача;

– разнообразие эмоциональной жизни (положительные эмоции, создающие оптимистический настрой и способствующие развитию его волевой активности);

– высокий уровень развития всех психических свойств: восприятия, воображения, памяти и т.д.

Знания педагога-воспитателя должны представлять определенную систему, состоящую из трех компонентов:

– знания особенностей развития личности и детского коллектива;

– психолого-педагогические знания, позволяющие осуществлять в ходе взаимодействия личностно-ориентированный подход;

– общие знания (знания из разных областей жизнедеятельности человека).

Воспитатель-мастер, как правило, демонстрирует в процессе работы высокий уровень развития педагогических способностей, среди которых на первое место выходят:

– перцептивные способности (профессиональная зоркость, эмпатия, педагогическая интуиция); суггестивные способности (способности к внушению, волевому влиянию на воспитанника);

– эмоциональная устойчивость, умение владеть собой;

– коммуникативные способности, оптимистическое прогнозирование;

– креативные способности.

Структура мастерства воспитателя.

Профессиональные умения воспитателя в структуре его мастерства

проектировочную (профессиональные и методические знания педагога,

В педагогике мастерство воспитателя как целостная структура подразделяется на три взаимосвязанные системы: социально-психологическую (специфика коммуникативной атмосферы в ходе взаимодействия с классом), информационно-

планирование и прогнозирование воспитательного взаимодействия) и технологическую (формы, методы, приемы и средства взаимодействия).

Отсюда педагог-воспитатель призван реализовывать в процессе взаимодействия с учащимися следующие функции:

- диагностирующую,
- проектирующую,
- организационно-деятельностную,
- коммуникативную,
- ориентационную, развивающую,
- стимулирующую,
- охранно-защитную,
- корректирующую,
- информационную,
- координирующую,
- аналитико-оценочную.

Мастерство воспитателя характеризуется эффективностью реализации названных функций, которая определяется степенью владения им следующими профессиональными умениями:

Креативно-гностический блок. Содержит умения, позволяющие грамотно планировать, анализировать и контролировать процесс внеклассной воспитательной работы с учащимися старшего школьного звена в условиях общеобразовательного учреждения:

– *креативные* – творческий подход к планированию и осуществлению воспитательной работы в старшем школьном блоке, проявление перцептивных способностей (воображение, фантазия) в ходе внеклассной деятельности, привлечение учащихся к творческим видам работы в сфере свободного времени;

– *проектировочные* – планирование осуществляемого воспитательного процесса, постановка ближних, средних и дальних перспектив, определение целей и смысла внеклассной деятельности учащихся старших классов;

– *прогностические* – программирование и прогнозирование развития каждого школьника в процессе внеурочных занятий по интересам;

– *аналитические* – анализ осуществляемой воспитательной деятельности в старшем школьном блоке, выбор способов и средств воспитательного воздействия на учащихся, выявление потребностей и запросов каждой личности, реализуемых в сфере свободного времени;

– *контрольные* – контроль за осуществлением учащимися внеклассной деятельности, за ходом всей внеклассной воспитательной работы со старшими школьниками в целом, оценка результатов этой деятельности.

Организационно-координирующий блок. Содержит умения, способствующие мотивации действий учителя и действий учеников, рациональной организации воспитательной деятельности во внеурочное время и распределению обязанностей старшеклассников в классном коллективе. Этот блок характеризуется следующими умениями:

– *организаторские* – организация различных видов деятельности старших школьников в сфере свободного времени и взаимодействия школы с другими социальными институтами по вопросам воспитания учащихся;

– *развивающие* – развитие задатков, способностей и творческого потенциала каждого старшеклассника в процессе внеклассной деятельности, содействие более полной реализации его личностных стремлений и интересов через кружковую, студийную и клубную работу;

– *корректировочные* – коррекция влияний социума на ценностные ориентации старшего школьника в целях гармоничного развития последнего в рамках досуга, устранение причин нравственной деформации личности воспитанника путем приобщения его к интеллектуально-познавательным и социально значимым видам деятельности в сфере свободного времени;

– *координирующие* – согласование основных направлений воспитательной работы педагогов школы, общественности, работников внешкольных и культурно-просветительских учреждений и воспитательных усилий родителей учащихся старших классов по организации свободного времени школьников.

Коммуникативно-стимулирующий блок. Включает умения, основанные на перцептивных способностях педагога и позволяющие ему адекватно воспринимать психологию старших школьников, проявлять эмпатию, общительность, доброжелательность в педагогическом взаимодействии. Здесь рассматриваются такие умения, как:

– *коммуникативные* – организация общения с воспитанниками в ходе воспитательной деятельности с учетом их индивидуально-психологических особенностей, создание благоприятного психологического климата в классном коллективе старшеклассников в процессе внеклассного общения;

– *стимулирующие* – побуждение к самосовершенствованию, мобилизация юношей и девушек на достижение поставленных целей и реализацию задуманных планов в сфере свободного времени с указанием жизненных перспектив, внеклассное общение с воспитанниками, исходя из позиции оптимистического прогнозирования;

– *управляющие* – управление своим рабочим и творческим самочувствием, характером межличностного взаимодействия с учащимися в процессе внеклассной воспитательной деятельности, развитием педагогической ситуации в ходе внеклассного общения; логическое

убеждение и внушение, волевое воздействие на учащихся с целью приобщения их к развивающим видам деятельности в сфере свободного времени.

Система целеполагания и планирования в работе классного руководителя

Залогом успеха воспитательной работы является высокопрофессиональное целеполагание и планирование педагогом взаимодействия с учащимися.

Планирование работы – творческий процесс, не прекращающийся на протяжении всей работы с детьми. Оно основывается на сотрудничестве педагога, детского коллектива и родителей учащихся, осмыслении ими целей и задач своей совместной деятельности и на желании сделать школьную жизнь интересной, полезной, творческой.

Как правило, перед постановкой целей и задач воспитания педагог предварительно изучает с помощью диагностических методов свой классный коллектив (психологическую атмосферу, специфику межличностных отношений, уровень воспитанности каждого учащегося, интересы и склонности детей, способности учащихся к различным видам деятельности и т.д.). На основе полученных результатов диагностики, он приступает к определению воспитательных целей и задач.

При постановке целей воспитательной работы с детским коллективом педагог-мастер прогнозирует изменения, которые должны произойти в отношениях между детьми, в ценностных ориентациях коллектива. В диагностично сформулированных целях им отражаются те новообразования, которые будут присущи ученическому коллективу через определенный период его развития. Эти цели, как правило, связаны с развитием детей в различных областях:

- эмоционально-ценностной (проявление чувств, сформированность отношений);
- познавательной (развитие интеллектуальных умений, усвоенные знания и нормы);
- психомоторной (навыки, действия, спортивные и трудовые умения);
- состоянии здоровья;
- уровне развития способностей;
- коммуникативных и творческих умениях; умениях самоанализа, самооценки, самовоспитания.

Воспитательные задачи, поставленные педагогом, конкретизируют, какие способности, качества, отношения будут развиты у школьников, какими знаниями, умениями и навыками овладеют учащиеся класса.

Намеченные цели и задачи воспитательной работы обуславливают выбор педагогом форм и методов взаимодействия с учащимися, что

составляет основу плана воспитательной работы. К такому плану предъявляются определенные требования:

- 1) целенаправленность содержания;
- 2) учет возрастных особенностей учащихся, ведущих интересов в классном коллективе;
- 3) преемственность, систематичность, последовательность запланированных дел;
- 4) реальность выполнения задуманного;
- 5) разнообразие запланированных форм и методов;
- 6) творческий характер планирования.

Исходя из сказанного выше, структура плана воспитательной работы с классом выглядит следующим образом:

Структура плана воспитательной работы с классом

1. Характеристика классного коллектива (состав класса и его общая характеристика; сплоченность класса и его ценностные ориентации; связь классного коллектива с общешкольным, с микрорайоном школы).
2. Воспитательные цели и задачи
3. Жизнедеятельность классного коллектива
4. Работа с родителями учащихся
5. Индивидуальная работа с учащимися

Раздел «Жизнедеятельность классного коллектива», как правило, представляет собой комплекс форм и методов работы с учащимися и их родителями. Существуют различные подходы к оформлению этого раздела плана. Среди них выделяются:

- планирование по ключевым делам (В.А. Караковский)
- календарное планирование
- план-сетка
- планирование по видам деятельности (Н.Е. Щуркова)

Приведем примерный образец оформления комплексного планирования воспитательной работы на основе использования различных видов деятельности:

№ п/п	Цели и формы воспитательной работы	Время проведения	Ответственные и исполнители
Умственное воспитание школьников			
1.	<u>Беседа</u> «Как работали над собой великие люди?» <i>Цель:</i> стимулирование учащихся к самосовершенствованию	Сентябрь	Классный руководитель, актив класса
2.	Проведение <u>круглого стола</u> для родителей «Как помочь детям учиться?» <i>Цель:</i> педагогическое	Октябрь	Классный руководитель, Учителя-предметники

	просвещение родителей, содействие осознанию ими необходимости контроля учебных нагрузок и домашних занятий учащихся	Ноябрь	Школьный психолог, классный руководитель
3.	Тренинг «Как развивать свои способности?» <i>Цель:</i> сообщение учащимся методов и приемов, способствующих развитию памяти, внимания, логике мышления и т.д.	Декабрь	Завуч, учителя-предметники
4.	Олимпиада по школьным предметам <i>Цель:</i> стимулирование и мотивация учащихся к учебной деятельности. и т.д.		
Эстетическое воспитание учащихся и т.д.			

При желании педагог-мастер сам может разработать свой оригинальный вариант оформления плана воспитательной работы. Продуманный неформальный план воспитательной работы с классом окажет несомненную помощь в организации воспитывающей деятельности в классе, координации усилий педагогов, родителей, детей в создании условий для развития как всего коллектива, так и личности каждого школьника.

Личностно-ориентированный подход к учащимся в работе педагога-воспитателя

В современных условиях активизируется развитие гуманистической педагогики, где личность ребенка представляется как общечеловеческая ценность.

В связи с этим на первый план в работе воспитателя-мастера выходят такие понятия как «личностно-ориентированное обучение», «личностно-ориентированное воспитание» в основе которых находится личностно-ориентированный подход.

Личностно-ориентированный подход – это важнейший принцип психологической науки, предусматривающий учет своеобразия

индивидуальности личности в воспитании ребенка, означающий его признание в качестве активного субъекта этого процесса. Теоретиком личностного подхода является известный психолог С.Л. Рубинштейн.

По мнению другого психолога К.К. Платонова, личностный подход – это индивидуальный подход к человеку как к личности с пониманием ее как системы, определяющей все другие психические явления.

Индивидуальный подход в воспитании предполагает организацию педагогических воздействий с учетом особенностей и уровня воспитанности ребенка, а также условий его жизнедеятельности. Осуществление индивидуального подхода требует, чтобы весь процесс воспитания строился дифференцированно, а, следовательно, целенаправленно, в зависимости от уровня развития физических умений, умственных способностей, индивидуальных, психических особенностей ребенка, от характера влияния на него окружения. Таким образом, индивидуальный подход включает в себя положения личностного и дифференцированного подходов, но не сводится к ним.

Реализация индивидуального подхода осуществляется в процессе индивидуальной работы с учащимися, в процессе которой педагог-воспитатель осуществляет деятельность с учетом особенностей развития каждого ребенка. В свою очередь дифференцированный подход в воспитании предполагает реализацию педагогом воспитательных задач применительно к возрасту, полу, уровню воспитанности учащихся. Дифференциация, как правило, направлена на изучение качеств личности, ее интересов, склонностей, уровня социальной зрелости. При дифференцированном подходе учащиеся группируются на основе сходства в интеллекте, поведении, отношениях, уровне сформированности ведущих качеств, при этом работа ведется с группами учащихся. В современных условиях важно индивидуальную работу со школьниками поставить на научную основу, используя рекомендации по комплексной реализации личностного, индивидуального и дифференцированного подходов.

Эффективность индивидуально-воспитательной работы зависит от мастерства педагога-воспитателя, которое выражается в умении изучать личность и помнить, что она всегда индивидуальна, с неповторимым сочетанием физических и психологических особенностей, присущих только конкретному человеку и отличающих его от других людей. Учитывая их, педагог определяет методы и формы воспитательного воздействия на личность каждого школьника. Все это требует от воспитателя-мастера не только знаний теории и методики воспитания, но и знаний общей и возрастной психологии, физиологии, гуманистической технологии воспитания, основ диагностики.

С целью успешной индивидуальной работы с учащимися на основе личностного подхода педагог-воспитатель должен руководствоваться следующими принципами (по Н.Е. Щурковой):

- установление и развитие деловых и межличностных контактов на уровне «учитель – ученик – класс»;
- уважение самооценки личности ученика;
- вовлечение ученика во все виды деятельности для выявления его способностей и качеств характера;
- постоянное усложнение и повышение требовательности к ученику в хорде избранной деятельности;
- создание психологической почвы и стимулирование самовоспитания, которое является наиболее эффективным средством реализации программы воспитания.

Индивидуальная работа педагога-воспитателя с учащимися включает несколько этапов:

1 – изучение научно-методических основ личностно-ориентированного воспитания, установление дружеских контактов с детьми, организация совместной коллективной деятельности, проведение диагностирования личности каждого ребенка;

2 – продолжение наблюдения за учащимися и их изучение в ходе разнообразной деятельности: учебно-познавательной, трудовой, игровой, спортивной, творческой. Использование методов психолого-педагогической диагностики как при изучении устойчивых свойств личности каждого школьника (способности, темперамент, характер), так и кратковременных (поступки и действия, психические состояния ребенка). Выявление названных свойств позволяет составить педагогу более объективное представление о характере, степени активности, работоспособности, коммуникативности и воспитанности каждого учащегося;

3 – проектирование педагогом на основе установленного уровня воспитанности учащегося процесса развития его ценностных ориентаций, личностных свойств и качеств. При этом необходимо помнить, что проектирование развития личности школьника основывается на сравнении наличного уровня воспитанности учащегося с его идеалом и осуществляется в процессе составления дифференцированных и индивидуальных программ воспитания и самовоспитания ребенка. Показателями воспитанности школьника являются его конкретные действия, поступки, ценностные ориентации, отношение к людям, к коллективу, самому себе;

4 – дальнейшее изучение педагогом учащегося, проектирование его поведения и отношений в различных ситуациях, позволяющих определить систему воспитательных воздействий с учетом уровня развития конкретного ученика, его возможностей, способностей, особенностей характера, содержания личностных отношений и потребностей. Для данного этапа характерно использование общих методов воспитания, хотя выбор и система их относительно конкретной личности согласуются с

индивидуальной программой ее развития. Вместе с этим широко применяются методы индивидуального педагогического воздействия: требование, контроль, перспектива, общественное мнение, поощрение и наказание, воспитывающая ситуация, убеждение и внушение, переключение;

5 – корректирование, которое завершает индивидуализацию воспитательного процесса и опирается на его результаты. Корректирование используется при составлении характеристик школьников, воспитательных программ, выборе методов и форм деятельности. Наиболее эффективные методы корректирования – наблюдение и самонаблюдение, анализ и оценка, самооценка и переоценка, контроль и самоконтроль. Все эти методы используются в комплексе, уточняя и дополняя полученные данные и результаты индивидуальной работы с учащимися.

***Роль воспитателя
в организации коллек-
тивного творческого дела***

Коллективное творческое дело – это уникальное и в то же время естественное социальное и педагогическое явление, которое может быть положено в основу всей деятельности коллектива. Как педагогическая технология коллективная творческая деятельность или отдельные ее элементы могут быть использованы педагогом-воспитателем при подготовке и проведении различных коллективных форм работы.

В современных условиях сущность данной воспитательной методики и ее практическая реализация определяются следующими положениями:

- доминирование целей развития индивидуальности и реализации личности каждого в коллективной творческой деятельности;
- выработка ценностей, идеалов, образцов в коллективе исходя из личных интересов и потребностей;
- определение творческих задач, проблем для решения самими участниками деятельности;
- создание условия для включения детей в творческую деятельность различных групп, объединений;
- от личности к делу, а не от дела к личности; не отбор предложений и идей при планировании работы, а предоставление возможности каждому выбрать то, что соответствует его интересам и желаниям;
- создание условий для самоопределения участниками деятельности своей роли, характера поведения;
- оценка результатов, анализ коллективной деятельности с точки зрения проявления и развития личности каждого, формирования его отношений с участниками деятельности.

К формам коллективной творческой деятельности во внеучебное время относят коллективные творческие дела, чередование традиционных поручений, сюжетно-ролевые игры, коллективное планирование, коллективный анализ и т.д. Наиболее распространенными формами являются коллективные творческие дела (КТД), организация которых предусматривает шесть стадий (по И.П. Иванову). Воспитатель-мастер должен в совершенстве владеть данной методикой, сущность которой – тесное сотрудничество, совместная деятельность всех субъектов воспитательного процесса – социального педагога, психолога, учителей-предметников, родителей и детей, педагогов и школьников.

Первая стадия – предварительная работа. Воспитатель устанавливает место предстоящего КТД во внеклассной работе, планируемой на новый период с данным коллективом, определяет конкретные воспитательные задачи, продумывает способы реализации своих замыслов, намечает действия, которые могут настроить школьников на работу, увлечь перспективой, определяют возможности активизации деятельности каждого участника.

Вторая стадия – коллективное планирование. Школьники сами ищут ответы на поставленные вопросы в микроколлективах (группах): что именно сделать? С кем вместе? Когда? Для кого? и т.д. При этом взрослые – равноправные участники диалога с детьми. Коллективное планирование проходит в виде сбора-старта. Проводит его ведущий (воспитатель), который обобщает предложенные варианты, задает уточняющие вопросы, предлагает обосновать выдвинутые идеи, ставит дополнительные задачи «на размышление». Завершается сбор выбором конкретного дела и совета по организации дела.

Третья стадия – коллективная подготовка дела. Руководящий орган (совет дела) конкретизирует план подготовки и проведения КТД, затем организует его выполнение, побуждая и поощряя инициативу каждого участника. Подготовка может идти по группам. На данной стадии часто проявляется неумение детей слаженно и самостоятельно осуществлять работу. Поэтому здесь велика роль педагога-воспитателя, характер его воздействия на детский коллектив, взаимодействия и эмоциональных контактов с учащимися. Не допуская открытого давления, педагог по-дружески побуждает школьников к целенаправленному, творческому и самостоятельному участию в осуществлении общего замысла. Это может выглядеть в виде подсказок вариантов выполнения работы, советов по использованию источников для поиска нужного материала, оказания особого доверия конкретным ученикам ответственным поручением, установления дружеского контакта с «трудным учеником» и составление с ним договора о выполнении определенных дел.

Четвертая стадия – проведение КТД. Осуществляется конкретный план, составленный советом дела. Школьники в разных формах

демонстрируют опыт, накопленный в ходе планирования и подготовки дела. Воспитатель по возможности незаметно для всех участников дела направляет детей, регулирует их настроение, корректирует ошибки, помогает сгладить неудачу, если что-то не удалось так, как было задумано.

Пятая стадия – коллективное подведение итогов КТД. Например, общий сбор коллектива участников, где обсуждаются положительные и отрицательные стороны подготовки и проведения КТД. Каждый может высказать свое мнение. Это может проводиться в виде опроса, заполнения анкеты через стенгазету, творческого отчета и т.д. Главное для этой стадии – чтобы каждый научился анализировать свою работу, оценивать, извлекать уроки на будущее. Так школьники приобщаются к выработке общественного мнения, созданию в коллективе добрых традиций.

Шестая стадия – ближайшее последствие КТД. Воспитатель берет на заметку все, что было высказано во время подведения итогов КТД. Намечает программу последовательных действий совместно с активом, определяет исходя из предложений новые коллективные дела.

Реализация воспитательных возможностей КТД требует от педагога соблюдения следующих условий: 1) нельзя нарушать последовательность стадий при подготовке и проведении КТД, допускать искажение роли, отведенной педагогу как старшему товарищу; 2) подготовка и проведение КТД требуют, чтобы взрослые и дети опирались на опыт предшествующих дел; 3) педагогу необходимо учитывать опыт и знания учащихся, полученные в ходе учебно-воспитательного процесса.

Литература

1. Азбука форм воспитательной работы: Справочник / З.В. Артеменко, Ж.Е. Завадская – Минск: Новое знание, 2001. – 315 с.
2. Байкова Л.А., Гребенкина Л.К., Еремкина О.В. Методика воспитательной работы. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 160 с.
3. Классному руководителю. Учеб.-метод. пособие / Под ред. М.И. Рожкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 280 с.
4. Кочетов А.И. Воспитательная система: теория, проблематика, альтернативы / ИПК и переподг. рук. Работников и специалистов образования. – Мн., 1997. – 146 с.
5. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. – М: ВЛАДОС, 2000. – С. 81 – 89.
6. Слостенин В.А., Исаев В.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. / Под ред. В.А. Слостенина. – М.: «Академия», 2002. – С.387 – 398.
7. Справочник заместителя директора школы по воспитательной работе / М.: Центр «Педагогический поиск», 1999. – 160 с.
8. Степаненков Н.К. Педагогика: Учеб. пособие. – Мн.: изд. Скакун В.М., 1998. – С. 405 – 446.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМООБРАЗОВАНИЯ

1. Азаров Ю.П. Педагогика любви и свободы. – М.: Топикал, 1994. – 608 с.
2. Азы актерского мастерства / Сост. Ганелин Р.Е. – СПб.: «Речь», 2002. – 239 с.
3. Анин Б.М. Учитель в моей жизни. – М., 1987.
4. Багаева И.Д. Учителю о профессионализме педагогической деятельности и путях его формирования. – Усть-Каменогорск, 1988.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
6. Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.
7. Вербова К.В., Кондратьева С.В. Психология труда и личности учителя. – Минск; Гродно: ГГУ, 1991. – 81 с.
8. Гатальская Г.В. Педагогическое взаимодействие: от сознания к изменению. – Мозырь: Белый ветер, 1999. – 118 с.
9. Грымаць А.А., Шоцкі П.П. Педагагічны прафесіяналізм. – Мінск: БДПУ, 1996. – 128 с.
10. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. – М., 1991.
11. Дьяченко В.К. Передовой педагогический опыт в современных условиях. – Алма-Ата, 1991.
12. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М., 1987.
13. Золотых-Шевченко Т.Ю. Речевое поведение преподавателя как компонент межличностного взаимодействия // Коммуникативная компетенция преподавателя: Материалы региональной научно-методической конференции. – Волгоград: Изд-во Волгоградского гос. ин-та повышения квалификации работников образования, 2004. – С.133–135.
14. Казимирская И.И. Педагогическое мышление и пути его формирования. – Минск: МГПИ им. А.М. Горького, 1992. – 291 с.
15. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М., 1990.
16. Кондратьева С.В. Учитель – ученик. – М.: Педагогика, 1984. – 80 с.
17. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л., 1985.
18. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.
19. Кухарев Н.В. Методические рекомендации по овладению педагогическим мастерством. Части I-IV. – Гомель, 1985–1986.

20. Кухарев Н.В. Педагог-мастер – педагог-исследователь: Пособие для учителей и руководителей общеобразоват. учреждений . – Мн.: Адукацыя і выхаванне, 2003. – 248 с.
21. Нарысы гісторыі народнай асветы і педагагічнай думкі у Беларусі / Рэд. калегія: С.А. Умрэйка, Г.Р. Сянькевіч, У.К. Андрэенка, П.С. Сонцау. – Мінск: Універсітэцка, 1968. - 624 с.
22. Ножин Е.А. Основы советского ораторского искусства. – М., 1981.
23. Пархоменко В.П. Творческая личность как цель воспитания. – Мн., 1994. 159 с.
24. Раченко И.П. Диагностика качества профессионально-педагогической деятельности. – Пятигорск, 1990.
25. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
26. Рожков М.И., Иванова Н.Л., Чернявская А.П., Бекетова Н.Е. Индивидуальный стиль деятельности учителя: Диагностика и формирование: Методические рекомендации. – Ярославль, 1995. – 75 с.
27. Рыданова И.И. И лицо, и одежды... – Мн.: Народная асвета, 1984. – 61 с
28. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. –255 с.
29. Слостенин В.А., Исаев В.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. / Под ред. В.А. Слостенина. – М.: «Академия», 2002. – С. 126 – 129.
30. Сманцер А.П., Кондрашова Л.В. Гуманизация педагогического процесса в современной школе: История и современность / Учебно-методическое пособие для студентов. – Мн.: Бестпринт, 2001. – 308 с.
31. Терегулов Ф.Ш. Учителю о передовом педагогическом опыте. – Уфа, 1990.
32. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции учителя: Сб. науч. тр. – Мозырь: МозГПИ им. Н.К. Крупской, 2001. – 119 с.
33. Чихачев В.П. Техника речи пропагандиста. – М., 1981.
34. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. – Л.: Просвещение, 1967. – 147 с.
35. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. – М., 1992. –88 с.
36. Щуркова Н.Е. Практикум «Основы педагогической техники» // Общественно-педагогическая работа – необходимое звено в профессиональной подготовке будущего учителя / Под ред. М.С. Тесемницына. – М., 1974. – С. 117 – 194.
37. Эверет П. Критерии мастерства учителя // Директор школы. – 1997. – № 25.

СПРАВОЧНЫЙ МАТЕРИАЛ***Формирование профессионального мастерства учителя как педагогическая проблема (исторический аспект)***

В педагогической теории и практике особо значимы вопросы повышения уровня профессионализма учителей, так как возможности улучшения качества учебно-воспитательного процесса связаны, прежде всего, с развитием и формированием педагогического мастерства.

Аналитическое исследование историко-педагогической литературы по вопросам развития профессионализма учителя показывает, что они находили своеобразное отражение уже в трудах педагогов-классиков (Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ф.А.В. Дистервега, К.Д. Ушинского и др.) Однако выдающиеся педагоги прошлого говорили не о педагогическом мастерстве, как таковом, а главным образом – о вопросах совершенствования искусства обучения и воспитания, которое рассматривалось как весьма сложный педагогический феномен. Уже в трудах Я.А. Коменского (1592–1670) «Великая дидактика», «Пампедия», «Материнская школа» была предпринята попытка раскрыть особенности педагогического искусства, определить важнейшие факторы, которые обуславливают его развитие и характеризуют профессиональный рост учителя. Сущность искусного обучения великий дидакт видел в умениях педагога «учить с верным успехом», «учить быстро, учить основательно» [3, 59–70]. По его мнению, сущность профессионального искусства учителя проявляется в использовании педагогом возможностей увлекать, а не понуждать учащихся к изучению наук, в совершенном владении им методом преподавания, использование которого основывается на знании учителем важнейших принципов обучения, на умении совершенствовать его формы [3, 62–77].

Особого внимания заслуживают идеи Я.А. Коменского о том, что искусство обучения и воспитания во многом обуславливается личностными качествами педагога. Он выдвигал в своих трудах ряд нравственных требований к личности педагога, считая, что важнейшими профессиональными качествами учителя должны быть человеколюбие, бескорыстие, трудолюбие, честность, эрудированность, способность преодолевать трудности. «Учителями же пусть будут самые лучшие из людей, выдающиеся своей нравственностью, – утверждал Я.А. Коменский, – вот наиболее действенное замечательное средство к тому, чтобы побудить учеников к самой честной жизни» [3, 81].

Идеи Я.А. Коменского о совершенствовании искусства обучения и воспитания находили свой отклик в трудах других педагогов-классиков.

Так, И.Г. Песталоцци (1746–1827) считал специальную профессиональную подготовку учителя жизненной необходимостью для общества и стремился определить научные основы искусной деятельности педагога. Он впервые наряду с терминами «искусство обучения», «искусство воспитания» использовал термин «педагогическое мастерство». В труде «Памятная записка о семинарии в кантоне Во» И.Г. Песталоцци сетовал по поводу неправильной организации школьного дела и отсутствия специальной профессиональной подготовки народных учителей, отмечая, что у неподготовленных педагогов часто наблюдаются «отсутствие человеколюбия, слабое развитие ума и беспомощность...», которые «обычно прикрываются нимбом всезнайства, словесной шелухи, поверхностного, никогда не оказывающего подлинного благодетельного влияния на человеческую натуру мнимого педагогического мастерства» [6, 343]. Он не раскрыл сущность самого термина «педагогическое мастерство» как особую дефиницию, однако рассмотрел ряд его важнейших характеристик. В частности, по мнению И.Г. Песталоцци, хороший педагог должен в совершенстве владеть предметом, который он преподаёт, знать возрастные и индивидуальные особенности учащихся, чтобы успешно применять методы обучения.

Большое внимание вопросам совершенствования искусства обучения и воспитания уделял Ф.А.В. Дистервег (1790–1866). В труде «Руководство к образованию немецких учителей» он разработал ряд методических рекомендаций по профессиональной подготовке педагогов. Ф.А.В. Дистервег считал учителя и его искусную учебно-воспитательную деятельность центром образовательного процесса, требовал от педагогов отточенности педагогических действий.

Сущность основных профессиональных умений и навыков «учитель немецких учителей» раскрыл в виде 33 законов и правил развивающего обучения, которые необходимо усвоить педагогу и применять на практике.

Мастерство профессиональной деятельности Ф.А.В. Дистервег органично связывал с личностными качествами учителя, однако рассуждал «не об общих качествах учителя-воспитателя: его честности, нравственности и т.д., а только о качествах учителя, делающих обучение образовательным и плодотворным» [1, 407]. К важнейшим качествам педагога он относил энергичность, силу характера, его живость, любовь к детям, к педагогической деятельности.

Одним из первых в своих трудах Ф.А.В. Дистервег высказывался о педагогическом значении внешнего вида учителя, манеры его поведения как важных характеристиках искусства обучения и воспитания. Он указывал: «Усвой как можно больше бодрой живости! Последняя заключается не в суетливости, не в бесконечном размахивании руками, не в гримасах и мимике. Это духовная жизнь, которая, разумеется, также отражается на лице, на всем внешнем облике и жестах» [1, 408].

Ф.А.В. Дистервегом разработаны основные вопросы работы учителя над собой по формированию педагогически целесообразного внешнего вида, поведения и общения с учащимися. Он советовал учителям осуществлять заботу о своей внешности, о физическом и духовном здоровье, организации правильного образа жизни, которые должны обеспечить красоту и здоровье тела. Ведь во многом эффективность педагогической деятельности зависит от физического состояния учителя, его хорошего самочувствия и здоровья.

Существенным условием совершенствования искусства обучения и воспитания Ф.А.В. Дистервег считал речь учителя, соответствующую профессиональным требованиям. «Лучшие учителя, – писал он, – если не лаконичны, то во всяком случае неразговорчивы и несловоохотливы, страдающие словоохотливостью – самые худшие из всех» [1, 411]. Он ценил в учителе точность и ясность мысли, умение педагога удерживать себя от пространных высказываний в тех ситуациях, когда должен говорить ученик, так как считал, что «ученик знает хорошо только то, что умеет правильно выразить словами» [1, 411]. Ф.А.В. Дистервег вменял в обязанности педагога работу по формированию речи учащихся, которая характеризуется хорошим произношением, отчетливой дикцией, словарным богатством, ясностью изложения, логическим построением. Для того, чтобы добиться такой речи от учеников, учитель сам должен отвечать вышеперечисленным требованиям.

Примечательно, что Ф.А.В. Дистервегом впервые была предпринята попытка выделения нескольких уровней профессионализма учителя. Он указывал, что есть педагоги, работающие хорошо, добросовестно, но есть и «гениальные виртуозы педагогического дела», которые профессионально формируются при редчайших и счастливейших обстоятельствах» [1, 415]. При этом он не называл данных обстоятельств, только указал на факторы развития высшего уровня педагогического профессионализма. Важнейшим из них он считал способность учителя к постоянному самообразованию, самоусовершенствованию; призывал учителя никогда не останавливаться на достигнутом и подчеркивал, что «он только до того времени способен образовывать других, пока продолжает работать над собственным образованием...общим, как человека и гражданина, и специальным, как учителя».

По-своему подходил к проблеме формирования высокого профессионального уровня деятельности учителя К.Д. Ушинский (1824 – 1870). Особое внимание он уделял теоретической подготовке педагога и считал, что «одна педагогическая практика без теории – то же, что знахарство в медицине» [7, 146].

Важнейшими факторами совершенствования искусства обучения и воспитания великий педагог считал личностные качества учителя, которые находят свое отражение, прежде всего, «в духе учебных заведений». Этот

дух «живет не в стенах, не на бумаге, но в характере большинства воспитателей и оттуда уже переходит в характер воспитанников» [7, 153]. По его мнению, создать эффективные условия для обучения и развития личности воспитанника может только педагог с высоким уровнем собственного личностного развития. Ведь только «влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» [7, 150].

Идеи о формировании педагогического профессионализма получили свое развитие в трудах российских писателей, деятелей общественной мысли XIX века – Л.Н. Толстого, А.И. Герцена, В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова и др. Прогрессивные общественные деятели России, будучи гуманистами по убеждениям, видели потенциал совершенствования искусства обучения и воспитания прежде всего в гуманности учителя по отношению к своим воспитанникам. Они считали гуманистическую направленность личности педагога важнейшим фактором совершенствования учительского профессионализма.

Большой вклад в развитие идей совершенствования искусства обучения и воспитания внесли российские педагоги XIX – начала XX столетия, которых по праву называют единомышленниками и последователями К.Д. Ушинского – В.И. Водовозов, П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский и др.

В.И. Водовозов (1825–1886 гг.) указывал на необходимость совершенствования таких педагогических методов, приемов и средств, которые стимулировали бы умственную деятельность детей, способствовали формированию у них потребностей в знаниях, в труде.

Особое внимание вопросам совершенствования профессионализма педагога уделял П.Ф. Каптерев (1849–1922 гг.). Успешность обучения и воспитания он связывал с глубокими профессиональными знаниями учителя, которые представляют собой не только знание преподаваемого предмета, но и психологии, педагогики, знания методического характера.

«Невозможно учить с успехом детей, – писал он, – не зная, что такое вообще дети, каковы их особенности по сравнению со взрослыми, и не зная кроме того, обучаемых детей в частности; невозможно с успехом обучать науке, не зная ее основательно; невозможно с успехом учить по известному методу, не овладев этим методом, не сделав его своим достоянием» [2, 38].

Важнейшим фактором эффективности педагогической деятельности П.Ф. Каптерев считал личностные качества учителя, указывая на то, что «...метод и учитель должны слиться, составить одно целое» [2, 37].

Рассуждая о сформированности такого личностного свойства учителя, как высокоразвитый интеллект, П.Ф. Каптерев пришел к

важнейшему выводу: «Основа деятельности учителя – его научные знания науки вообще, своего специального предмета, предметов, родственных с ним, его методологии, детей. Чем шире и основательнее знания учителя, тем плодотворнее будет его деятельность. Но на этой объективной почве учитель должен явиться художником: должен переработать метод, сделать его своим достоянием и орудием и уметь бесконечно видоизменять его... Истинно хороший учитель не может быть рабом ни программ, ни методик, он всегда должен оставаться свободным и самостоятельным деятелем» [2, 600]. Данная мысль стала основой для определения в дальнейшем креативности педагогической деятельности как важнейшей характеристики педагогического мастерства учителя.

Богатым источником педагогической мысли и, в частности, идеей о совершенствовании искусства обучения и воспитания, является наследие белорусских просветителей, философов, педагогов – С. Полоцкого, М.В. Родевича, А.Е. Богдановича, Ф.А. Кудринского, К.И. Тихомирова, Д.А. Сцепуро и др.

На чрезвычайно важную роль школы и учителя в обучении и воспитании учащихся указывал известный белорусский просветитель и педагог Симеон Полоцкий (1629 – 1680 гг.). Его педагогическая концепция основывалась на убеждении, что ребенок не рождается с определенными чертами и свойствами личности. Многие в становлении ума и характера человека зависят от тех, кто его обучает и воспитывает – от родителей и учителей. Поэтому он предъявлял к учителям самые высокие требования. В стихах «Учитель», «Учитися и учити», «Учяй, а не творяй» он дает подробную характеристику тех качеств, которыми должен владеть педагог. На первое место ставил такие качества, как учительское мастерство, подтверждение своих слов правдивостью, действием и примером, а также умение приохотить детей к хорошим поступкам. Педагогическая деятельность С. Полоцкого преподавателем братской школы в Полоцке (1656–1664 гг.) подтверждала справедливость этих требований и необходимость их соблюдения в работе с детьми.

Белорусские педагоги конца XIX – начала XX века (М.В. Родевич, А.Е. Богданович, К.И. Тихомиров, Д.А. Сцепуро) считали, что высокий профессионализм педагога является основой улучшения учебно-воспитательного процесса и проявляется в широкой эрудиции учителя, в его умениях наладить взаимоотношения с воспитанниками, разумного организовать свою и их деятельность и поведение.

Белорусский педагог-исследователь Ф.А. Кудринский (псевдоним – Богдан Степанец, 1867 – 1933 гг.) одним из первых указал на важную роль в формировании профессионального мастерства учителя его призвания к педагогической деятельности. Он подчеркивал, что для эффективного ее осуществления «нужно иметь призвание, самоотверженное отношение к делу и не быть наемником». Ф.А. Кудринский писал: «Педагогическое

дело, как будто хлопотливое, тяжелое, для человека призванного становится легким и приятным... Какое в сущности богатое поприще для высокой, благородной деятельности и сколько неподдельных, искренних радостей выпадает на долю призванного учителя!» [4, 252 –254].

Таким образом, представители классической педагогической мысли, рассматривая проблему совершенствования искусства обучения и воспитания, исходили из следующего: настоящий учитель, если он стремится к искусному выполнению своих профессиональных обязанностей, должен доводить учебно-воспитательную деятельность до высокой степени совершенства, глубоко знать психолого-педагогическую теорию, владеть отточенными педагогическими умениями и навыками, быть нравственным, личностно развитым человеком.

В начале XX столетия проблема совершенствования искусства обучения и воспитания переросла в педагогике в проблему формирования педагогического мастерства учителя.

Одним из первых в советской педагогике понятием педагогического мастерства стал широко пользоваться А.С. Макаренко, с его почина оно получило широкое распространение. Он писал: «Я на опыте пришел к убеждению, что решает вопрос повышения качества обучения и воспитания мастерство, основанное не умениями и квалификации» [5, 395].

Важной стороной его убеждений по вопросам формирования педагогического мастерства являлось то, что он не фетишизировал педагогические способности и талант. «Педагогическое мастерство не является каким-то особым искусством, требующим таланта, – писал А.С. Макаренко, – но это специальность, которой надо учить, как надо учить врача его мастерству, как надо учить музыканта» [5, 377]. В своих трудах он раскрыл соотношение, которое существует между талантом и мастерством учителя, высказал мысль о том, что сам по себе талант к учительской деятельности ничего не стоит, если не сформировано профессиональное умение.

Едва ли не первым в советской педагогике А.С. Макаренко ввел понятие «педагогическая техника», рассматривая ее как структурный компонент педагогического мастерства и его основу. Он в достаточной мере показал сущность педагогической техники, разработал ее содержание. В первую очередь, по его мнению, мастерство педагога проявляется внешне: в управлении собой, своими настроениями и чувствами, своим лицом, движениями, голосом, в специальных умениях по лицу воспитанника узнавать о некоторых признаках его душевных движений. Педагогическая техника включает в себя артистизм учителя, его сценические умения и навыки. По глубокому убеждению А.С. Макаренко, последние нужны не только актерам, но и учителям. Ведь в сценической игре должны находить отражение процессы, происходящие в душе педагога, призванные помочь избежать иногда неоправданных нервных

перегрузок. А.С. Макаренко утверждал, что «педагог не может не играть... Нельзя же допустить, чтобы наши нервы были педагогическим инструментом, нельзя допустить, что мы можем воспитывать детей только при помощи наших сердечных мучений, мучений нашей души... Но ученику надо иногда продемонстрировать мучение души, а для этого нужно уметь играть» [5, 377]. Он писал: «Я сам сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15 – 20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса» [5, 378].

В дальнейшем в XX столетии профессиональное мастерство учителя как объект научно-педагогического исследования подвергается анализу в трудах М.А. Данилова, Ю.К. Бабанского, Ф.Н. Гоноболина, Ю.П. Азарова, А.И. Щербакова, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, И.Ф. Харламова и др.

В центре внимания ученых находятся вопросы изучения профессионально значимых свойств и качеств личности учителя, вопросы повышения эффективности педагогической деятельности. Особое внимание уделяется проблеме развития педагогических умений и навыков, а также способностей к учительской деятельности. В психолого-педагогических исследованиях этих ученых педагогическое мастерство уже рассматривается как самостоятельная проблема.

Наиболее активно она разрабатывается в 70-х, начале 80-х годов прошлого века украинскими педагогами и психологами. Вопросы сущности и структуры педагогического мастерства, формирования педагогической техники и педагогических способностей находят свое отражение в трудах И.А. Зязюна, И.Ф. Кривоноса, В.Ф. Моргуна, Н.Н. Тарасевич и др.

Во второй половине 80-х, в 90-е годы истекшего столетия наметился комплексный подход к исследованию проблемы профессионализма учителя. Это обусловлено несколькими причинами. Во-первых, в данный период профессиональное мастерство педагога становится особенно социально востребованным. Ведь только учитель-профессионал в состоянии обеспечить осуществление реформы системы образования, обусловленной требованиями времени, эффективно работать по приоритетным ее направлениям (гуманизация педагогического процесса и гуманитаризация содержания образования, совершенствование педагогических технологий, демократизация управления школой и т.д.). Во-вторых, в педагогической науке к этому времени накоплено уже достаточно много научных знаний о сложном феномене профессионального мастерства учителя, позволяющих в комплексе решать проблемы его формирования.

Сегодня уже можно говорить о возникновении научных школ, занимающихся проблемой формирования учительского профессионализма и, в частности, педагогического мастерства. Одной из них является

московская школа В.А. Сластенина, в которой осуществляется изучение мастерства учителя на основе личностного подхода к его развитию.

Существует ленинградская (или Санкт-Петербургская) школа Н.В. Кузьминой и А.И. Щербакова, предметом ее исследований является психологическая структура деятельности учителя и связанное с этой деятельностью педагогическое мастерство.

На Украине в Полтавском педагогическом университете действует научная школа (в настоящее время под руководством Н.Н. Тарасевич), изучающая основы педагогического мастерства и разрабатывающая пути и средства их формирования у будущих учителей.

В Беларуси также есть научные школы, которые занимаются исследованием проблемы формирования профессионального мастерства учителя: школа И.Ф. Харламова разрабатывает на основе целостного подхода к проблеме вопросы этапности становления и развития профессионализма учителя, школы А.П. Сманцера, В.П. Тарантея исследуют вопросы преемственности в подготовке учителя в условиях непрерывного образования.

Литература

1. Дистервег А.Ф. Руководство к образованию немецких учителей // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов / Сост. А.И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981. – С. 353 – 416.

2. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.

3. Коменский Я.А. Великая дидактика // Педагогическое наследие / Сост. В.И. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – С. 11 – 106.

4. Кудринский Ф.А. Каким должен быть народный учитель по завету русской истории // Антология педагогической мысли Белорусской ССР / Сост. Э.К. Дорошевич, М.С. Мятельский, П.С. Солнцев. – М.: Педагогика, 1986.

5. Макаренко А.С. О воспитании / Сост. и ат. вступит. статьи В.С. Хелемендик. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.

6. Песталоцци И.Г. Памятная записка о семинарии в кантоне Во // Педагогическое наследие / Сост. В.И. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – С. 341 – 356.

7. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 5 – С. 39 – 462.

ТЕСТЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

Тест к разделу «Педагогическое мастерство и педагогическая деятельность»

Задание 1

1. Педагогическое мастерство – это...
2. Охарактеризуйте группы приемов педагогической техники
3. Представьте элементы творческого рабочего самочувствия
4. Проанализируйте слова Конфуция: «Учение без мысли – напрасный труд».

Задание 2

1. Педагогическая техника – это...
2. Охарактеризуйте структурные компоненты педагогического мастерства
3. Представьте компоненты техники речи
4. Проанализируйте слова Ж. Журбера: «Обучать – значит учиться вдвойне».

Задание 3

1. Педагогическая деятельность – это...
2. Охарактеризуйте основные положения системы К.С. Станиславского.
3. Представьте профессиональные знания и умения учителя
4. Проанализируйте слова А. Франса: «Чтобы переварить знания, надо поглощать их с аппетитом».

Задание 4

1. Эмпатия – это...
2. Охарактеризуйте виды педагогической деятельности
3. Представьте составляющие внешнего вида учителя
4. Проанализируйте слова Ф.А.В. Дистервега: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить».

Задание 5

1. Гуманистическая направленность личности учителя – это...
2. Охарактеризуйте общие черты деятельности актера и педагога
3. Представьте профессионально-педагогические способности учителя
4. Проанализируйте слова Сенеки: «Люди учатся, когда они учат».

Тест к разделу «Мастерство педагогического взаимодействия»

Задание 1

1. Педагогическая речь – это...
2. Охарактеризуйте виды и формы внушения
3. Представьте виды педагогических конфликтов
4. Проанализируйте высказывание Конфуция: «Тот, кто, обращаясь к старому, способен открывать новое, достоин быть учителем»

Задание 2

1. Педагогическое общение – это...
2. Охарактеризуйте виды поведения при конфликте
3. Представьте структуру убеждения и формулу его реализации
4. Проанализируйте высказывание Я. Корчака: «Чем больше у ребенка свободы, тем меньше необходимости в наказаниях»

Задание 3

1. Педагогический такт – это.....
2. Охарактеризуйте стили работы и стили отношений в педагогическом общении
3. Представьте технологию разрешения конфликтной ситуации
4. Проанализируйте высказывание Талмуда: «Многому я научился у своих наставников, еще более – у своих товарищей, но более всего – учеников»

Задание 4

1. Педагогический конфликт – это.....
2. Охарактеризуйте виды и классы чувств
3. Представьте функции педагогического общения
4. Проанализируйте высказывание Ш. Летуэрно: «Если ты знаешь средство укрепить тело, закалить волю, облагородить сердце, изощрить ум и уравновесить рассудок, значит, ты воспитатель»

Задание 5

1. Внушение в педагогическом процессе – это...
2. Охарактеризуйте коммуникативные качества и особенности педагогической речи
3. Представьте этапы и технологию педагогического общения
4. Проанализируйте высказывание Ф.А.В. Дистервега: «Конечная цель всякого воспитания – воспитание самостоятельности посредством самодеятельности»

Тест к разделу «Мастерство учителя в организации учебно-воспитательного процесса»

Задание 1

1. Познавательный интерес – это...
2. Охарактеризуйте систему целеполагания и планирования в работе классного руководителя
3. Представьте различные подходы к определению сущности культуры
4. Проанализируйте высказывание А. Герцена: «Проповедовать с амвона, увлекать с трибуны, учить с кафедры гораздо легче, чем воспитывать одного ребенка»

Задание 2

1. Адаптивная школа – это...
2. Охарактеризуйте компоненты культуры педагогического труда
4. Представьте технологию организации коллективного творческого дела (по И.П. Иванову)
5. Проанализируйте высказывание Э. Севруса: «Большинству из нас больше запоминается не то, чему нас учат, а то, как нас учат»

Задание 3

1. Творчество в педагогическом процессе – это...
2. Охарактеризуйте структуру мастерства воспитателя
3. Представьте пути формирования познавательных интересов учеников
5. Проанализируйте высказывание Г. Галилея: «Нельзя чему-нибудь научить человека, можно только помочь ему обнаружить это внутри себя»

Задание 4

1. Личностно-деятельностный подход в обучении – это...
2. Охарактеризуйте пути общекультурного совершенствования человека
3. Представьте профессиональные умения педагога-воспитателя
4. Проанализируйте высказывание Б.Грасиана: «Ученику, жаждущему знаний, не грех возразить учителю, чтобы тот полнее излагал истину»

Задание 5

1. Умственная самостоятельность – это...
2. Охарактеризуйте личностно-ориентированный подход в процессе воспитания
3. Представьте основные идеи педагогики сотрудничества
4. Проанализируйте высказывание Я.А. Коменского: «Ничего не следует заставлять выучивать на память, кроме того, что хорошо понять рассудком»

Тесты-ситуации по решению педагогических задач

Ситуация 1

На занятии учащиеся задали Вам вопрос, на который Вы в данный момент затрудняетесь ответить. Как Вы поступите?

- а) опираясь на свои знания и имеющийся опыт, дадите приблизительный ответ, чтобы выйти из затруднительного положения;
- б) сделаете вид, что не услышали вопрос;
- в) признаетесь, что затрудняетесь ответить в данный момент, но обязательно ответите на следующем уроке;
- г) откажетесь ответить под предлогом, что этот вопрос будет изучаться в другой теме;
- д) другие варианты.

Ситуация 2

Что Вы предпримите, если заметите, что во время занятия у учащихся снижается интерес к учебной работе?

- а) постараетесь какими-либо новыми заданиями активизировать работу учащихся;
- б) сделаете ученикам замечание и продолжите урок, рассчитывая на собственную активность;
- в) продолжите занятие, не обращая внимания на пассивность учащихся;
- г) сделаете паузу, расскажите интересный научный факт, привлекая общее внимание;
- д) другие варианты.

Ситуация 3

Как Вы поступите, если установите, что часть учащихся вашего класса не усвоила на уроке учебный материал?

- а) повторяете объяснение на следующем уроке;
- б) даете классу разные по трудности задания и помогаете выполнять отстающим;
- в) остаетесь работать с отставшими учениками после уроков;
- г) даете ученикам на уроке одинаковые по трудности задания и помогаете выполнять отстающим;
- д) другие варианты.

Ситуация 4

С чего Вы начнете разговор с родителями учащегося, вызывающего ваше беспокойство?

- а) с изложения фактов поведения учащегося;
- б) с перечисления положительных качеств и возможностей ученика;
- в) с выражения своих чувств сомнения и недовольства;
- г) с изложения последствий, к которым могут привести поступки ученика;
- д) другие варианты.

Ситуация 5

Часть учащихся вашего класса не подготовились к очередному занятию, хотя Вы на предыдущем уроке объясняли и закрепляли новый материал в соответствии со всеми дидактическими требованиями и уделили достаточно внимания объяснению сущности домашнего задания. Ваши действия?

- а) работаете с подготовленными, не обращая внимания на остальных;
- б) отстраняете неподготовленных, предлагая им «отработать» занятие;
- в) стараетесь увлечь неподготовленных, используя приемы активизации внимания;
- г) предпочитаете напомнить всем теоретический материал, полагая, что не все ученики его уяснили;
- д) другие варианты.

Ситуация 6

У Вас с одним из классов произошел конфликт после того, как Вы предложили ученикам написать самостоятельную работу, от которой класс отказался, заявив, что не совсем разобрались с этой темой. Что Вы предпримите?

- а) ничего не меняете в ваших отношениях с классом, ориентируетесь на собственный план работы;
- б) попытаетесь поменять класс, не желая работать с несговорчивыми учениками;
- в) принимаете претензии учащихся и пытаетесь конструктивно решить проблему;
- г) советуется с коллегами и администрацией, как вам поступить в этой ситуации;
- д) другие варианты.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
I. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	
1. Специфика педагогической деятельности	4
2. Сущность педагогического мастерства и его структура	12
3. Элементы актерского и режиссерского мастерства в работе учителя	29
4. Педагогическая техника учителя и пути ее формирования	36
II. МАСТЕРСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	
5. Речь учителя как основное средство его профессионального взаимодействия	54
6. Мастерство педагогического общения	65
7. Педагогический такт и мастерство учителя	73
8. Конфликты в педагогической деятельности, их сущность и разрешение	83
9. Чувства в работе учителя	92
10. Убеждение и внушение как способы воздействия в педагогическом процессе	99
III. МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	
11. Культура педагогического труда	107
12. Творческий подход учителя к организации современного урока	114
13. Мастерство воспитателя	124
ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМООБРАЗОВАНИЯ	136
ПРИЛОЖЕНИЯ	
Приложение 1. Справочный материал «Формирование профессионального мастерства учителя как педагогическая проблема» (исторический аспект)	138
Приложение 2. Тесты для самоконтроля по курсу «Основы педагогического мастерства»	146