**Тема № 4: Общая характеристика педагогической деятельности**

1 Формы, характеристики и содержание педагогической деятельности

2 Мотивация педагогической деятельности

3 Педагогические функции и умения

4 Стиль педагогической деятельности

**1 Формы, характеристики и содержание педагогической деятельности**

Педагогическая деятельность представляет собой воспитыва­ющее и обучающее воздействие учителя на ученика (учеников), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его са­моразвития и самосовершенствования. Эта деятельность воз­никла в истории цивилизации с появлением культуры. Общественное развитие невозможно без создания, хранения и передачи социокультурного опыта.

Школа всегда осталась социальным институтом. Формы передачи социокультурного опыта менялись в истории развития школы: беседа (сократическая беседа) или майевтика; работа в мастерских (опыт гончарного, кожевенного, ткацкого и других направлений производственного обучения), где основным было систематическое и целенаправленное участие ученика в технологическом процессе, последовательное освое­ние им производственных операций; вербальное наставление (ин­ститут «дядек», монастырей, гувернеров и т.д.). Со времени Я.А. Коменского прочно утвердилось классно-урочное обучение, в котором дифференцировались такие его формы, как урок, лек­ция, семинар, зачет, практикумы. В последние десятилетия по­явились тренинги.

Характеристики педагогической деятельности: целеположенность, мотивированность, предметность. Специ­фической характеристикой педагогической деятельности, по Н.В. Кузьминой, является ее продуктивность. Различают пять уровней продуктивности педагогической деятельности:

«I ‒ (минимальный) репродуктивный; педагог умеет пере­сказать другим то, что знает сам; непродуктивный.

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

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

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

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

Рассматривая педагогическую деятельность, мы имеем в ви­ду ее высокопродуктивный характер.

**Предметное содержание педагогической деятельности**

Педагогическая, как и любой другой вид деятельности, оп­ределяется психологическим (предметным) содержанием, в ко­торое включаются мотивация, цели, предмет, средства, способы, продукт и результат. В своей структурной организации педаго­гическая деятельность характеризуется совокупностью дейст­вий (умений), которые будут рассмотрены далее.

**Предметом педагогической деятельности** является организа­ция учебной деятельности обучающихся, направленной на осво­ение ими предметного социокультурного опыта как основы и ус­ловия развития. **Средствами педагогической деятельности** явля­ются научные (теоретические и эмпирические) знания, при по­мощи и на основе которых формируется тезаурус обучающихся. В качестве «носителей» знаний выступают тексты учебников или их представления, воссоздаваемые учеником при организованном учителем наблюдении (на лабораторных, практических заняти­ях, на полевой практике) за осваиваемыми фактами, закономер­ностями, свойствами предметной действительности. Вспомогатель­ными являются технические, компьютерные, графические и т.п. средства.

**Способами передачи социально-культурного опыта в педаго­гической деятельности** являются объяснение, показ (иллюстрация), совместная работа с обучающимися по решению учебных задач, непосредственная практика обучающегося (лабораторная, полевая), тренинги. **Продуктом педагогической деятельности** является формируемый индивидуальный опыт ученика во всей совокупности его аксиологических, нравственно-этических, эмо­ционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих. Продукт педагогической деятельности оценивается на экзамене, зачетах, по критериям решения задач, выполнения учебно-кон­трольных действий. **Результатом педагогической деятельности** как выполнения ее основной цели является личностное, интеллек­туальное развитие обучающегося, совершенствование, становле­ние его как личности, как субъекта учебной деятельности. Ре­зультат диагностируется сопоставлением качеств ученика в на­чале обучения и по его завершении во всех планах развития че­ловека.

**2 Мотивация педагогической деятельности**

Одним из важнейших компонентов педагогической деятель­ности является ее мотивация. В педагогической деятельности вы­деляются внешние мотивы, например мотив достижения, и внутренние мотивы, например ориентация на процесс и резуль­тат своей деятельности. Внешние мотивы престижности работы в определенном образовательном учреждении, мотивы адекват­ности оплаты труда часто соотносятся с мотивами личностного и профессионального роста, самоактуализации. Вместе с тем в педагогической деятельности как специфической форме взаи­модействия взрослого и ребенка появляется такая ориентация, как доминирование, или мотив власти.

Г.А. Мюррей (1938) дал опреде­ление мотива власти, назвав его потребностью в доминировании, выделил основные при­знаки потребности в доминировании и соответствующие ей действия. Признаками, или эффектами потребности доминирования являются следующие желания:

* контролировать свое социальное окружение;
* воздействовать на поведение других людей и направлять его посредством совета, обольщения, убеждения или приказания;
* побуждать других поступать в соответствии со своими потребностями и чувствами;
* добиваться их сотрудничества;
* убеждать других в своей правоте.

Аминов (1990) приводит для иллюстра­ции следующие виды мотива власти, соотносимые с педагогиче­скими действиями учителя.

1. Власть вознаграждения. Ее сила определяется ожидани­ем, в какой мере А (учитель) может удовлетворить один из мо­тивов Б (ученика) и насколько А поставит это удовлетворение в зависимость от желательного для него поведения Б.

2. Власть наказания. Ее сила определяется ожиданием Б (ученика), во-первых, той меры, в какой А (учитель) способен наказать его за нежелательные для А действия фрустрацией того или иного мотива, и, во-вторых, насколько А сделает неудовле­творение мотива зависящим от нежелательного поведения Б.

3. Нормативная власть. Речь идет об интериоризированных Б (учеником) нормах, согласно которым А (учитель) имеет пра­во контролировать соблюдение определенных правил поведения и в случае необходимости настаивать на них.

4. Власть эталона. Она основана на идентификации Б (уче­ника) и желании Б быть похожим на А.

5. Власть знатока. Ее сила зависит от величины приписыва­емых А (учителю) со стороны Б (ученика) особых знаний по изу­чаемому предмету, интуиции или навыков обучения в рамках пред­мета.

6. Информационная власть. Она имеет место в тех случаях, когда А (учитель) владеет информацией, способной заставить Б (ученика) увидеть последствия своего поведения в школе или до­ма в новом свете.

Н.А. Аминов подчеркива­ет, что в мотивационной основе выбора педагогической деятель­ности мотив власти всегда ориентирован на благо других (помощь через знания). Это важно и для прогноза успешности педагоги­ческой деятельности. Под оказанием помощи, альтруистическим (просоциальным) поведением, по Н.А. Аминову, могут пони­маться любые целенаправленные на благополучие других людей действия. Эта позиция созвучна гуманистической трактовке мо­тивации обучения.

Мотивационно-потребностная сфера деятельности педагога может быть проинтерпретирована в терминах его центрации, по А.Б. Орлову. Центрация понимается в гуманистической пси­хологии как «особым образом построенное простое взаимодей­ствие учителя и учащихся, основанное на эмпатии, безоценоч­ном принятии другого человека и конгруэнтности переживаний и поведения. Центрация трактуется одновременно и как резуль­тат личностного роста учителя и учащихся, развития их об­щения, творчества, субъективного (личностного) роста в целом». Согласно А.Б. Орлову, личностная центрация учи­теля является «интегральной и системообразующей» характери­стикой деятельности педагога. При этом полагается, что именно характер центрации учителя определяет все многообразие этой де­ятельности: стиль, отношение, социальную перцепцию и т.д.

А.Б. Орлов описывает семь основных центрации, каждая из которых может доминировать как в педагогической деятельно­сти в целом, так и в отдельных, конкретных педагогических си­туациях:

* эгоистическая (центрация на интересах своего «Я»);
* бюрократическая (центрация на интересах администрации, руководителей);
* конфликтная (центрация на интересах коллег);
* авторитетная (центрация на интересах, запросах родите­лей учащихся);
* познавательная (центрация на требованиях средств обуче­ния и воспитания);
* альтруистическая (центрация на интересах (потребностях) учащихся);
* гуманистическая (центрация учителя на интересах (про­явлениях) своей сущности и сущности других людей (админис­тратора, коллег, родителей, учащихся).

В гуманистической психологии наиболее разработана гума­нистическая центрация. Она как бы противостоит первым шес­ти центрациям, отражающим реальность традиционного обуче­ния. Изменение направленности этих центрации или «децентрация» учителя представляет собой одну из психокоррекционных задач современного образования в целом и школьного образова­ния в частности.

**3 Педагогические функции и умения**

Педагогическая деятельность реализуется в определенных педагогических ситуациях совокупностью самых разнообраз­ных действий ‒ перцептивных, мнемических, коммуникатив­ных, предметно-преобразующих, исследовательских, контроль­ных (самоконтрольных), оценивания (самооценивания) и т.д. Эти действия подчинены определенным целям и направлены на решение тех или иных педагогических задач, осознанно (це­ленаправленно) или стихийно, интуитивно создаваемых учите­лем в педагогических ситуациях. Определенная совокупность та­ких разнородных действий определяет реализацию той или иной психолого-педагогической функции, представляя структурную ор­ганизацию педагогической деятельности.

Разработкой проблемы функций педагогической деятельности занимались Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков, В.В. Богослов­ский, А.Д. Боборыкин, Ю.В. Кожухов, В.А. Сластенин и др. Исследователи все педагогические функции разделяются на две группы ‒ целеполагающие и организационно-структурные. В первую груп­пу входят ориентационная, развивающая, мобилизующая (сти­мулирующая психическое развитие учащихся) и информацион­ная функции. Эта группа функций соотносится с дидактически­ми, академическими, авторитарными, коммуникативными спо­собностями человека. И здесь возникает важная психологичес­кая проблема профессиональной подготовки педагога в плане обеспечения его возможности определять (диагностировать) ак­туальный уровень развития лежащих в основе этих функций спо­собностей и целенаправленно формировать те из них, проявле­ние которых недостаточно выявлено при реализации целеполагающих функций.

Обобщение результатов исследования второй группы функций ‒ организационно-структурных ‒ позволяет отметить общее содер­жание входящих в нее конструктивной, организаторской, коммуникативной и гностической функций. Так, конструктивная функ­ция обеспечивает: а) отбор и организацию содержания учебной информации, которая должна быть усвоена учащимися; б) про­ектирование деятельности учащихся, в которой информация может быть усвоена; в) проектирование собственной будущей де­ятельности и поведения, какими они должны быть в процессе вза­имодействия с учащимися. Организаторская функция реализу­ется через организацию а) информации, в процессе ее подготовки и сообщения учащимся; б) различных видов деятельности уча­щихся; в) собственной деятельности и поведения в процессе не­посредственного взаимодействия с учащимися. Коммуникатив­ная функция предполагает установление правильных взаимоот­ношений: а) с учащимися; б) с другими учителями и админис­трацией школы. Гностическая (исследовательская) функция предусматривает изучение: а) содержания и способов воздейст­вия на других людей; б) возрастных и индивидуально-психологических особенностей других людей; в) особенностей процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков.

Очевидно, что все эти четыре педагогические функции пред­лагают высокий уровень развития академических, перцеп­тивных, речевых (экспрессивных) и коммуникативных способ­ностей человека, что должно быть объектом осознания самого учи­теля. Наряду с коммуникативной функцией большой интерес для учителя представляет исследовательская (гностическая) функция. Она основывается на способности человека адекватно восприни­мать, понимать, оценивать другого человека и на реалистично­сти собственной оценки (самооценки). Сам учитель может быть объектом исследовательской функции, например, при психоло­гическом анализе собственного урока, собственной педагогиче­ской деятельности, отношений с коллективом, учениками. Ус­пешность реализации исследовательской функции по отношению к самому себе в значительной мере определяется рефлексив­ностью человека, уровнем развития его рефлективного мышле­ния. Объектами исследования могут быть практически все дру­гие компоненты, факторы педагогического процесса, среди ко­торых основное место занимает учащийся.

Изучение, исследование личности обучающегося, его учеб­ной деятельности, статуса в учебном коллективе методами пе­дагогической психологии является одним из профессиональ­ных аспектов педагогической деятельности учителя: это и самостоятельная познавательная задача, и условие успешности ор­ганизации такой деятельности. При этом, как подчеркивается, исследовательская функция успешно осуществляется, если учи­тель обладает потребностью к самообразованию и совершенст­вованию своего педагогического мастерства и определенными ис­следовательскими навыками. Гностическая (ис­следовательская) функция предполагает развитие умения ана­лизировать, систематизировать, обобщать, классифицировать, оценивать, структурировать подлежащие исследованию явления, их связи и отношения. Все гностические действия человека, на­пример перцептивные, мнемические, мыслительные, включают­ся в реализацию исследовательской функции учителя. Более то­го, в динамичных условиях урока реализация этой функции тре­бует хорошо осознанного владения всеми методами педагогиче­ской психологии.

**Общая характеристика педагогических умений**

Педагогические умения представляют совокупность самых раз­личных действий учителя, которые прежде всего соотносятся с функ­циями педагогической деятельности, в значительной мере выяв­ляют индивидуально-психологические особенности учителя (пре­подавателя) и свидетельствуют о его предметно-профессиональ­ной компетенции. Говоря об умениях учителя в целом, А.И. Щер­баков, А.В. Мудрик считают, что в собственно дидактическом пла­не все они сводятся к трем основным: «1) умению переносить известные учителю знания, варианты решения, приемы обуче­ния и воспитания в условия новой педагогической ситуации...; 2) умению находить для каждой педагогической ситуации но­вое решение; 3) умению создавать новые элементы педагогиче­ских знаний и идей и конструировать новые приемы для реше­ния конкретной педагогической ситуации».

Однако в наиболее полной мере умения учителя представле­ны А.К.Марковой. Выделим девять групп основных, педагоги­ческих умений из всего набора, описанного А.К. Марковой.

Первая группа ‒ умения увидеть в педагогической ситуации проблему и оформить ее в виде педагогических задач; при поста­новке педагогической задачи ориентироваться на ученика как на активного развивающегося соучастника учебно-воспитательного про­цесса, имеющего собственные мотивы и цели; изучать и преобра­зовывать педагогическую ситуацию; конкретизировать педагоги­ческие задачи в поэтапные и оперативные, принимать оптималь­ное педагогическое решение в условиях неопределенности, гибко перестраивать педагогические цели и задачи по мере изменения педагогической ситуации; с достоинством выходить из трудных пе­дагогических ситуаций; предвидеть близкие и отдаленные ре­зультаты решения педагогических задач и др.

Во вторую группу педагогических умений А.К. Маркова включает три подгруппы:

* умений, отвечающих на вопрос *«чему учить»:* работать с содержанием учебного материала (осведомленность в новых кон­цепциях и технологиях обучения), выделять ключевые идеи учебного предмета, обновлять учебный предмет (за счет исполь­зования понятий, терминов, дискуссий в соответствующей обла­сти наук); интерпретировать информацию, поступающую из га­зет, журналов; формировать у школьников общеучебных и спе­циальных умений и навыков; устанавливать межпредметные связи и др.;
* умений, отвечающих на вопрос *«кого учить»:* изучать состояние отдельных психических функций (памяти, мышления, внимания, речи и др.) учащихся и целостных характеристик ви­дов деятельности (учебной, трудовой), обученности и воспитан­ности школьников; изучать реальные учебные возможности школьников, различать успеваемость и личностные качества учащихся; выявлять не только наличный уровень, но и зону бли­жайшего развития учащихся, условия их перехода с одного уровня развития на другой, предвидеть возможные и учитывать типичные затруднения учащихся; исходить из мотивации самих учащихся при планировании и организации учебно-воспита­тельного процесса; проектировать и формировать у школьников отсутствующие у них уровни деятельности; умения учителя рас­ширять поле для самоорганизации учащихся; работать как со сла­быми, так и с одаренными детьми, строя для них индивидуаль­ные программы.
* умений, отвечающих на вопрос *«как учить»:* отбирать и при­менять сочетания приемов и форм обучения и воспитания, учитывать затрату сил и времени учащихся и учителя; сравнивать и обобщать педагогические ситуации и комбинировать их, при­менять дифференцированный и индивидуальный подходы к школьникам, организовывать их самостоятельную учебную де­ятельность; находить несколько способов решения одной педа­гогической задачи и т.д.

Третью группу составляют умения использовать психолого­педагогические знания и осведомленность о современном состо­янии психологии и педагогики, передового педагогического опы­та; хронометрировать, фиксировать, регистрировать процесс и результаты своего труда; соотносить затруднения учащихся с не­дочетами в своей работе; видеть сильные и слабые стороны сво­его труда, оценивать свой индивидуальный стиль, анализировать и обобщать свой опыт, соотносить его с опытом других учителей; строить планы развития своей педагогической деятельности и др.

Четвертая группа умений ‒ это приемы постановки широ­кого спектра коммуникативных задач; наиглавнейшее из входя­щих в эту группу умений ‒ создание условий психологической безопасности и реализации внутренних резервов партнера по общению.

Пятая группа умений ‒ это приемы, способствующие дости­жению высоких уровней общения. К ним относятся умение по­нять позицию другого, проявить интерес к его личности; интер­претировать и «читать» его внутреннее состояние по нюансам по­ведения, владеть средствами невербального общения (мимика, же­сты); встать на точку зрения ученика («децентрация» учителя); создать обстановку доверительности, терпимости к непохожес­ти другого человека; владеть средствами, усиливающими воздей­ствие (приемы риторики); преимущественно использовать орга­низующие воздействия по сравнению с оценивающими и особен­но дисциплинирующими; использовать демократический стиль руководства; владеть разными ролями как средством преду­преждения конфликтов в общении (например, занять позицию ученика); быть готовым поблагодарить ученика, при необходи­мости извиниться перед ним; поддерживать равное отношение ко всем детям; отказаться от корпоративного стереотипа «учи­тель всегда прав»; с юмором относиться к отдельным аспектам педагогической ситуации, не замечать некоторых негативных мо­ментов, быть готовым к улыбке, владеть тонами и полутонами, слушать и слышать ученика, не прерывая его речи и учебных действий; воздействовать на ученика не прямо, а косвенно, через со­здание условий для появления у ученика желаемого качества; не бояться обратной связи с учениками; действовать в обстанов­ке публичного выступления, близкой к театральной.

Шестая группа ‒ это прежде всего умения удерживать ус­тойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего зна­чимость своей профессии, способного противостоять труднос­тям во имя ее социальной и общечеловеческой ценности; реализовывать и развивать свои педагогические способности, включая как их перцептивный (понимать и изучать другого человека, со­переживать ему, вставать на его точку зрения), так и управлен­ческий компоненты (воздействовать не только на поведение и поступки ученика, но и на его мотивы, цели); управлять сво­ими эмоциональными состояниями, придавая им конструктив­ный, а не разрушительный характер; воспринимать позитивные возможности, свои и учащихся, и тем самым способствовать упрочению своей позитивной Я-концепции; овладевать эталона­ми труда (педагогическое мастерство); осуществлять творчес­кий поиск.

Седьмая группа ‒ умения осознавать перспективу своего профессионального развития, определять особенности своего ин­дивидуального стиля, используя все положительное из своих при­родных данных; укреплять свои сильные стороны, устранять сла­бые, использовать компенсаторные звенья способностей, быть от­крытым поиску нового, переходить от уровня мастерства к соб­ственно творческому, новаторскому уровню.

Восьмая группа объединяет умения определять характерис­тики знаний учащихся в начале и в конце учебного года; опре­делять состояние деятельности, умений и навыков, видов само­контроля и самооценки в учебной деятельности в начале и в кон­це учебного года; выявлять отдельные показатели обучаемости (активность, ориентировку, количество дозированной помощи, необходимой данному ученику для продвижения), определять при­чины отставания и осуществить индивидуальный и дифферен­цированный подход; поэтапно отрабатывать все компоненты обученности и обучаемости; стимулировать готовность к самообу­чению и непрерывному образованию.

Девятая группа умений соотносится с оцениванием учителем состояния воспитанности и воспитуемости школьников: распоз­навать по поведению учащихся согласованность нравственных норм и убеждений школьников; видеть личность ученика в целом ‒ во взаимосвязи того, что он говорит, думает и как поступает; со­здавать условия для стимуляции слаборазвитых черт личности отдельных учеников (например, стимулировать активность од­ного ученика, способствовать снижению тревожности другого, под­держать стремление к лидерству третьего).

Текстуально точно приведенные группы педагогических уме­ний, по А.К. Марковой, соотносятся этим автором с пятью выде­ленными ею сторонами труда учителя: его деятельностью, обще­нием, личностью, обученностью и воспитанностью школьников. Так, первые три группы умений определя­ются как психолого-педагогические (в них входят и предметно-ме­тодические умения, но как производные). Они соотносятся с пе­дагогической деятельностью, и центральным из них является умение учителя работать в изменяющихся педагогических ситу­ациях, учитывая индивидуально-психологические особенности и развивая обучающихся в процессе решения ими учебных задач;

Четвертая и пятая группы педагогических умений А.К. Map­кова связывает с «умением создавать атмосферу психологиче­ской безопасности для другого человека и в то же время обес­печивать условия для самореализации его личности». Это самые разнообразные проявления коммуникативных умений, в реализации которых большую роль играет позиция учителя как партнера в общении, его педагогический такт.

Шестая и седьмая группы педагогических умений, по А.К. Марковой, обусловлены теми действиями, которые не­обходимы для самореализации, самовыражения и развития лич­ности самого учителя. Вспомним в этой связи общепедагогиче­ское требование постоянного роста и совершенствования учите­ля как центральной фигуры образовательного процесса. Восьмая и девятая группы характеризуют, по А.К. Марковой, умения оце­нивать, прогнозировать, стимулировать личностное развитие обучающихся, диагностировать уровень их обученности.

Педагогические умения, по А.К. Марковой, соответствуют раз­ным позициям учителя, где «профессиональные педагогические позиции ‒ это устойчивые системы отношений учителя (к ученику, к себе, к коллегам), определяющие его поведение». В педагогической деятельности проявляются разные пози­ции учителя: субъекта информации, предметника, методиста, ис­следователя, организатора деятельности обучающихся. В обще­нии учитель выступает с позиции организатора, партнера и фа­силитатора этого процесса.

Внутренняя связь понятий «педагогическая направленность», «педагогическая центрация» и «педагогическая позиция» поз­воляет говорить о их общей соотнесенности с педагогическими действиями, или умениями. В силу этого совокупность профес­сионально-педагогических действий всегда выявляет позиции (центрации, направленности), и наоборот, педагогические умения ре­презентируют как саму личность учителя, так и его деятельность и взаимодействие с обучающимися.

**4 Стиль педагогической деятельности**

Педагогическая деятельность учителя (преподавателя), как и любая другая деятельность, характеризуется определенным сти­лем. В широком смысле слова стиль деятельности (например, уп­равленческой, производственной, педагогической) — устойчивая система способов, приемов, проявляющаяся в разных условиях ее осуществления. Он обусловливается спецификой самой деятель­ности, индивидуально-психологическими особенностями ее субъ­екта (И.В. Страхов, Н.Д. Левитов, B.C. Мерлин, Е.А. Климов и др.). В собственно психологическом, узком смысле индивиду­альный стиль деятельности ‒ «это обусловленная типологиче­скими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуще­ствлению данной деятельности, ...индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновеши­вания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности». В этом определении особенно подчеркивается, что это «индиви­дуальное своеобразное сочетание приемов и способов, обеспечи­вающее наилучшее выполнение деятельности» (B.C. Мерлин). Стиль деятельности включает ее операциональный состав, умения и на­выки (В.Э. Чудновский), выявляя способности самого объекта и оп­ределяясь его индивидуально-психологическими и личностными особенностями.

Стиль деятельности связан со стилем саморегуляции. Оба рас­сматриваются как две взаимосвязанные стороны целостного ин­дивидуального стиля активности, деятельности человека (В.И. Моросанова, Г.А. Берулава). В последнее десятилетие в это образо­вание включается понятие когнитивного стиля, определяющего особенности познавательной деятельности и характеризующегося поленезависимостью, дифференциацией, аналитичностью. В настоящее время понятие «стиль» трактуется в очень широ­ком контексте, как стиль поведения, стиль деятельности, стиль руководства (лидерства), стиль общения, когнитивный стиль и т.д.

Определенные К. Левиным стили поведения относились прежде всего к типу при­нятия решения руководителями. Были обозначены три стиля ру­ководства: авторитарный, демократический и попустительский. В последующих исследованиях были введены такие его опреде­ления, как директивный, коллегиальный и разрешительный. Од­нако применительно к деятельности (поведению), взаимодейст­вию, общению чаще всего используются обозначения, предложен­ные К. Левиным. В стиле выделяются две стороны: содержатель­ная и техническая, т.е. формальная (приемы, способы). Г.М. Андреева предложила полную характеристику формальной и содержательной сторон трех стилей:

|  |  |
| --- | --- |
| **Формальная сторона** | **Содержательная сторона** |
| **Авторитарный стиль** |
| Деловые, краткие распоряжения. Запреты без снисхождения, с угро­зой. Четкий язык, неприветливый тон. Похвала и порицание субъективны. Эмоции не принимаются в расчет. Показ приемов — не система. Позиция лидера — вне группы. | Дела в группе планируются зара­нее (во всем их объеме). Определяются лишь непосредствен­ные цели, дальние — неизвестны. Голос руководителя — решающий. |
| **Демократический стиль** |
| Инструкции в форме предложе­ний. Не сухая речь, а товарищеский тон. Похвала и порицание — с совета­ми. Распоряжения и запреты с дис­куссиями. Позиция лидера — внутри группы. | Мероприятия планируются не за­ранее, а в группе. За реализацию предложений отве­чают все. Все разделы работы не только предлагаются, но и обсуждаются. |
| **Попустительский стиль** |
| Тон — конвенциональный. Отсутствие похвалы, порицаний. Никакого сотрудничества. Позиция лидера — незаметно в стороне группы. | Дела в группе идут сами собой. Лидер не дает указаний. Разделы работы складываются из отдельных интересов или исходят от нового лидера. |

Исследователи определяют различные функции стиля: инст­рументальную, компенсаторную, системообразующую и интегративную (Е.А. Климов, B.C. Мерлин и др.) и его структурную ор­ганизацию. Индивидуальный стиль деятельности, по Е.А. Кли­мову, имеет определенную структуру, в ядро которой входят ин­дивидуально-психологические особенности, которые либо содей­ствуют, либо противодействуют успешности деятельности.

Стиль педагогической деятельности, отражая ее специфику, включает и стиль управления, и стиль саморегуляции, и стиль общения, и когнитивный стиль учителя. Стиль педагогической деятельности выявляет воздействие по меньшей мере трех фак­торов: а) индивидуально-психологических особенностей субъек­та этой деятельности ‒ учителя (преподавателя), включающих индивидно-типологические, личностные, поведенческие особен­ности; б) особенностей самой деятельности и в) особенностей обучающихся (возраст, пол, статус, уровень знаний и т.д.). В пе­дагогической деятельности, характеризующейся тем, что она осуществляется в субъектно-субъектном взаимодействии в кон­кретных учебных ситуациях организации и управления учебной деятельностью обучающегося, эти факторы соотносятся также: а) с характером взаимодействия; б) с характером организации де­ятельности; в) с предметно-профессиональной компетентностью учителя; г) с характером общения. При этом под стилем обще­ния, согласно В.А. Кан-Калику, понимаются индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаи­модействия педагога и обучающихся.

Стили педагогической деятельности прежде всего подразделяются на три общих вида: ав­торитарный, демократический и либерально-попустительский. Собственно «педагогическое» содер­жание описано А.К.Марковой.

*Авторитарный стиль.* Ученик рассматривается как объект педагогического воздействия, а не равноправный партнер. Учи­тель единолично решает, принимает решения, устанавливает жесткий контроль за выполнением предъявляемых им требова­ний, использует свои права без учета ситуации и мнений учащих­ся, не обосновывает свои действия перед учащимися. Вследствие этого учащиеся теряют активность или осуществляют ее только при ведущей роли учителя, обнаруживают низкую самооценку, агрессивность. При авторитарном стиле силы учеников направ­лены на психологическую самозащиту, а не на усвоение знаний и собственное развитие. Главными методами воздействия тако­го учителя являются приказ, поучение. Для учителя характер­ны низкая удовлетворенность профессией и профессиональная не­устойчивость. Учителя с этим стилем руководства главное вни­мание обращают на методическую культуру, в педагогическом коллективе часто лидируют.

*Демократический стиль.* Ученик рассматривается как рав­ноправный партнер в общении, коллега в совместном поиске зна­ний. Учитель привлекает учеников к принятию решений, учи­тывает их мнения, поощряет самостоятельность суждений, учи­тывает не только успеваемость, но и личностные качества уче­ников. Методами воздействия являются побуждение к действию, совет, просьба. У учителей с демократическим стилем руковод­ства школьники чаще испытывают состояния спокойной удов­летворенности, высокой самооценки. Учителя с этим стилем больше обращают внимание на свои психологические умения. Для та­ких учителей характерны большая профессиональная устойчи­вость, удовлетворенность своей профессией.

*Либеральный стиль.* Учитель уходит от принятия реше­ний, передавая инициативу ученикам, коллегам. Организацию и контроль деятельности учащихся осуществляет без системы, проявляет нерешительность, колебания. В классе неустойчи­вый микроклимат, скрытые конфликты».

Каждый из этих стилей, выявляя отношение к партнеру взаимодействия, определяет его характер: от подчинения ‒ к партнерству ‒ к отсутствию направленного воздействия. Су­щественно, что каждый из этих стилей предполагает доминиро­вание либо монологической, либо диалогической формы обще­ния. Более детализированная по характеру включенности в де­ятельность педагога общения дифференциация стилей предложе­на В.А. Кан-Каликом:

* стиль увлеченности педагога совместной с учащимися творческой деятельностью, что является выражением отношения учителя к своему делу, к своей профессии;
* стиль дружеского расположения, который служит общим фоном и предпосылкой успешности взаимодействия учителя с классом;
* стиль общения ‒ дистанция, являющаяся выражением авторитарного стиля, который, благоприятно сказываясь на внешних показателях дисциплины, организованности обучающих­ся, может привести к личностным изменениям ‒ конформизму, фрустрации, неадекватности самооценки, снижению уровня при­тязаний и т.д.;
* стиль общения ‒ устрашение и заигрывание, что свиде­тельствует о профессиональном несовершенстве педагога.

На основе анализа доминирования каждого из приведенных стилей в поведении (деятельности) учителя В.А. Кан-Калик рас­сматривает восемь моделей.

Наиболее полное собственно деятельностное представление о сти­лях педагогической деятельности предложено А.К. Марковой, А.Я. Никоновой. В ос­нову различения стиля в труде учителя ими были положены следу­ющие основания: содержательные характеристики стиля (преиму­щественная ориентация учителя на процесс или результат сво­его труда, развертывание учителем ориентировочного и кон­трольно-оценочного этапов в своем труде); динамические харак­теристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.); результативность (уровень знаний и навыков учения у школьников, а также интерес учеников к предмету). На этой основе авторами выделены четыре типа индивидуальных стилей, характеризующих современного учителя.

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

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

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

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