

Тема 1-2. Педагогическая наука и междисциплинарные исследования в образовании как основа педагогической деятельности. (4 ч.)

План:

1. Педагогическая наука и междисциплинарные исследования в образовании как основа педагогической деятельности.
2. Структура и особенности педагогической деятельности.
3. Специфика педагогической деятельности на различных этапах.
4. Проблемы осуществления педагогической деятельности на современном этапе.

Каждый исторический период в развитии педагогической науки характеризуется своими приоритетными направлениями и проблемами, различным уровнем популярности объектов исследования, реализацией ведущих методологических принципов, неравномерным развитием и применением основных методов исследования, особенно наблюдения, разных форм эксперимента и т. д. В конце 1990-х годов приоритетными становятся междисциплинарные исследования

Во-первых, практический фактор. Педагогические исследования убедительно показывают, что общественные запросы на научно-педагогические разработки, вызванные объективными потребностями, были по своей сути всегда комплексными и фактически обращенными к целому ряду научных дисциплин. В качестве очевидных примеров можно привести следующие темы таких запросов:

- формирование индивидуального и группового сознания в кризисном обществе;
- массовая адаптация людей к радикально изменяющимся экономическим и политическим условиям;
- становление новых социальных групп в российском обществе, освоение современной техники и новейших технологий;
- поддержание психического здоровья населения России;
- преодоление экологических, социальных, психологических и других последствий Чернобыльской катастрофы; – информационно-психологическая безопасность российского общества;
- противостояние террористической угрозе и преодоление последствий террористических актов и т. д.

Именно взаимодействие педагогической науки и общественной практики в последние десятилетия привело педагогов к осознанию острой необходимости междисциплинарных исследований

Во-вторых, внутренний фактор междисциплинарности. Если экстраполировать идею междисциплинарности в педагогическую область знания, то становится ясно, что не только смежные (например, психология) и взаимоудаленные науки (например, физика) испытывают потребность обращения к другим наукам. Это результат внутренних закономерностей развития науки, в том числе педагогики и тем самым характеризует ее современный этап и состояние. Внутреннее развитие различных отраслей педагогики в качестве специальностей в рамках других наук следует рассматривать как специфическую форму интеграции педагогики с другими соответствующими науками, которая неизбежно приводит их к взаимному обогащению новыми знаниями. Следует также согласиться с А. Л. Журавлевым по поводу неправомерности утверждения, что междисциплинарные исследования – единственная и неизбежная форма исследований в педагогической науке.

Это было бы крайностью, неизбежно приводящей педагогику к полному ее «растворению» в других науках. В любой науке, безусловно, принципиально возможны и реально существуют самые различные типы исследований. Вместе с междисциплинарными имеют место и в большинстве своем собственно педагогические исследования. Неизбежны также издержки, т. е. негативные следствия междисциплинарных исследований, например: опасность разной степени редукции собственно педагогических явлений к тем, которые изучаются другими науками, что легко может привести к вмешательству в дела педагогической науки со стороны представителей других наук как источника «более старшего», «более научного», «более правильно понимающего», «более опытного» и т.п. знания; в условиях необходимого приспособления методов разных наук утрачиваются некоторые тонкости педагогического исследования, значимость которых остается понятной только педагогам.

Междисциплинарный подход породил проблему формирования интегративной педагогики. Проблема интеграции знаний, столь значимая в современной педагогике, не является принципиально новой. Еще К. Д. Ушинский писал, что «между науками есть самая тесная связь, так что, занимаясь исключительно одной какой-нибудь наукой, мы не будем не только образованными людьми, но даже знатоками ее».

П. Ф. Каптерев в статье «Общеобразовательный школьный курс» (1901г.) также утверждал, что общеобразовательный курс должен быть связан и целостен, должен просветлять духовный взор учащихся, пояснять им положение человека во Вселенной и ту среду, в которой учащимся придется действовать.

Особый интерес к интегративным дисциплинам проявился в первой трети XX века. Он был обозначен переходом от парциальных учебных предметов к комплексным. В 20–30 годах XX века интегративные курсы были созданы К. П. Ягодовским, А. Г. Калашниковым, А. П. Пинкевичем, С. П. Аржановым и др. Отбор их содержания подчинялся таким критериям, как научность учебного материала, его соответствие возрасту, учет местных условий, возможность применения исследовательского метода. Однако эти идеи не получили развития, поскольку в 30-е годы в СССР был свернут весь экспериментальный поиск в педагогике. На Западе же интегральное образование продолжало развиваться, о чем свидетельствуют работы Хука, М. Скривена и др.

Начиная с 80-х годов XX столетия, интегрированные курсы вновь появились в отечественном образовании. Стремление установить связь между науками о человеке, обществе и природе выразилось в названиях дисциплин: «Человек и природа», «Экология и диалектика», «Окружающий мир», «Человек. Общество. Культура». Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в российских вузах имеется опыт реализации интегрированных дисциплин с условным названием «Человекознание», в центре содержания которых – круг знаний о том, что такое человек, в каких взаимоотношениях он находится с окружающим миром, в чем смысл его существования, каковы ориентиры его развития.

Интегрированные курсы, не имея научной обоснованности, не получили широкого распространения в образовательной практике несмотря на то, что современная стадия научного мышления все более характеризуется стремлением рассматривать не отдельные, изолированные явления жизни, а обширные единства. Тормозят этот процесс, по мнению А. Швейцера, преподаватели, поскольку они не отличаются достаточной универсальностью, чтобы раскрыть взаимосвязь отдельных частей наук, которая

устанавливается, как правило, на уровне элективных курсов, собирающих дисциплины различных циклов в единое целое в соответствии с поставленными целями.

По мнению А. В. Духавневой, в конце XX – начале XXI века интеграционные процессы признаются ведущей закономерностью развития педагогической науки и образовательной практики. Этот тезис находит признание у многих отечественных (А. С. Белкин, А. П. Беляева, М. Н. Берулава, Г. И. Ибрагимов, В. Д. Семенов, Ю. С. Тюнников, И. П. Яковлев и др.) и зарубежных исследователей (американских – А. Блум, Дж. Брунер, Г. Винтроп, Дж. Резерфорд; немецких – Р. Винкель, Л. Клинберг, Г. Нойнер; болгарских – М. Андреев, Д. Лазарев, И. Сантулов; чешских – Ч. Мазяж, В. Рогличек; венгерских – О. Михай, А. Хорват и др.).

В отечественной и мировой педагогике сложились две группы интегративно-педагогических концепций.

К первой относятся концепции, которые своим предметом выделяют непосредственно интеграционные процессы, что находит отражение и в их названиях. К их числу относят:

- концепцию интеграции воспитательных сил общества (В. Д. Семенов, Ю. С. Бродский),
- концепцию внутрипредметной интеграции педагогического знания (В. И. Загвязинский), концепцию интегративной картины образования (Г. Н. Сериков);
- концепцию синтеза дидактических систем (Л. А. Артемьева, В. В. Гаврилюк, М. И. Махмутов),
- концепцию интеграции общего и профессионального образования (М. А. Берулава, Ю. С. Тюнников),
- концепцию интеграции и дифференциации форм организации обучения (И. Г. Ибрагимов),
- концепцию интеграции высшего образования и фундаментальной науки,
- концепцию интегрированных учебных заведений (США, Западная Европа).

Во вторую группу входят образовательные концепции, в которых интегративный элемент внешне не проявляется, но имплицитно задается их характеристиками и выступает в качестве результата их реализации.

К ним относят:

- концепцию культурно-образовательного центра (А. Я. Наин и др.),
- концепцию голографического образования (А. С. Белкин), концепцию целостной школы в современной немецкой педагогике (Р. Винкель, Х. Редер, Х. Брюнгер и др.).

Анализ теоретических источников позволяет утверждать, что педагогическая интеграция исследуется на всех трех уровнях ее функционирования – методологическом, теоретическом и практико-прикладном.

В современных исследованиях определены сущностно-категориальные характеристики педагогической интеграции (Г. И. Батурина, А. П. Беляева, В. С. Безрукова, М. Н. Берулава, В. И. Загвязинский, В. Д. Семенов и др.), выявлены ее структурно-морфологические и инструментально-методологические составляющие (А. С. Белкин, И. Г. Еременко, Ю. Н. Ракчеева и др.), выработаны средства технологического обеспечения педагогической интеграции (В. С. Безрукова, М. Н. Берулава, А. Блум, Н. К. Чапаев и др.). Вместе с тем, несмотря на интенсивную исследовательскую работу, обширную экспериментально-прикладную деятельность в образовательной сфере до сих пор о себе дает знать «прессинг» дифференциации, анализаторства и раздробленности (Г. Ф.

Федорец). «Прессинг дифференциации» не обошел практическую образовательную деятельность. Порой налицо лишь отдельные фрагменты педагогической интеграции и отсутствие ее целостного изображения.

Однако ярко выраженный объективно-обусловленный потенциал предъявляемой категории актуализирует значимость ее постановки и исследований в педагогической теории и практике в целом. В этой связи следует отметить бурное развитие нового педагогического направления – **смысловой педагогики и смысловой дидактики**, которые и являются, по нашему глубокому убеждению, основой интеграции педагогического знания.

Смысловая педагогика ставит своей целью организацию педагогического процесса на основе понимания психологических механизмов преобразования культуры в мир личности. Психология как фактор конструирования образовательного пространства личности предполагает вариативное, развивающее, смысловое образование. Целью такого образования является формирование картины мира в совместной деятельности со взрослым и сверстниками, которая бы обеспечивала ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе и в ситуациях неопределенности. В ходе вариативного образования ребенок приобщается к культуре, т.е. овладевает способами мышления и способностями, посредством которых люди на протяжении многих веков строили мировую цивилизацию (А. Г. Асмолов). Смысловая дидактика (И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, В. Т. Фоменко (2003), И. А. Рудакова (2006), Л. В. Пивоварова (2009)), отражая в себе стремление современной науки к полимодальности, интеграции, опирается на различные научные подходы и направления, так или иначе причастные к осмыслению природы познания в контексте обучения. Основное внимание смысловой дидактики сосредоточено на внутренних механизмах защиты личности, преодолевающей препятствия, и психологическом здоровье ее субъектного мира.

Смысловая дидактика, выходя за пределы понимания обучения только как процесса, позволяет ввести его в контекст пространственных категорий, характеристиками которых являются плотность и разнообразие образовательных пространств, и выделяет в качестве способов взаимоотношений основных компонентов обучения смысл и смыслообразование.

Первый как основа организующих отношений «ядра личности», включающей динамичные (личностный смысл, смыслообразующая установка, смыслообразующий мотив) и устойчивые структуры (смысловые диспозиции, смысловые структуры, ценности).

Второй рассматривается как доминирующий вектор образовательного процесса. Это становится возможным лишь при осмыслении познания в обучении как процесса становления и развития смысловых образований личности, поскольку именно через механизм смыслообразования происходит личностное развитие, развитие на уровне жизненных ценностей. В рамках нового, смыслового направления вопрос о фундаментальной основе интеграции снимается. Поскольку истинная интеграция полимодальна, она осуществляется в сознании, в глубинах психики субъектов педагогического процесса, то интегративное педагогическое знание «не принадлежит определенной научной области, но несет в себе определенную смысловую нагрузку целостно отраженной реальности» (Л. В. Пивоварова, 2009). В этой связи Пивоварова Л. В. предлагает ввести новый критерий интеграции – степень обобщения и уровень взаимопроникновения понятий, положений и научных теорий, объединяемых как целостное знание, имеющее определенную личностную ценность. Она также подчеркивает, что это «становится возможным не при любой интеграции, поскольку интеграция может

проходить и на уровне интеграции значений, а лишь при интеграции, ориентированной на интроекцию смыслов».

Отсюда возникает для педагогического знания еще одна сложнейшая проблема – «преодоления понятийной разобщенности предметных областей знаний для выведения направленного познания на уровень жизненного мира и личностных смыслов обучающихся». Понятно, что потребуется время и огромное количество исследований для осмысления теоретико-методологических оснований интегративной педагогики.

Главное – осознать междисциплинарность как проблему и «увидеть» новые направления развития педагогики как науки, где значащим элементом интегрированного педагогического знания станет родовая (смысловая) сущность субъекта и особенности его личностной интерпретации фактов педагогической реальности.

2. Структура и особенности, и педагогической деятельности

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

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

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

Структура педагогической деятельности.

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

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

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

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

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

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

– контрольно-оценочный (рефлексивный) компонент.

Педагог как субъект педагогической деятельности

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

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

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

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

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

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

- информатора, если он ограничивается сообщением требований, норм, воззрений и т.д. (например, надо быть честным);
- друга, если он стремится проникнуть в душу ребенка;
- диктатора, если он насильственно внедряет нормы и ценностные ориентации в сознание воспитанников;
- советчика, если использует осторожное уговаривание;
- просителя, если он упраскивает воспитанника быть таким, «как надо», опускаясь порой до самоунижения, лести;
- вдохновителя, если он стремится увлечь (зажечь) воспитанников интересными целями, перспективами. Каждая из этих позиций может давать положительный и отрицательный эффект в зависимости от личности воспитателя. Однако всегда дают отрицательные результаты: несправедливость и произвол; подыгрывание ребенку, превращение его в маленького кумира и диктатора; подкуп, неуважение к личности ребенка, подавление его инициативы и т. п.

Профессиональные способности педагога

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

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

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

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

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

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

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

Характеристики педагогической деятельности

Педагогическая деятельность – это профессиональная активность учителя, в которой с помощью различных средств воздействия на учащегося реализуются задачи обучения и воспитания (А.К. Маркова). В общем виде педагогическая деятельность – это особый, многогранный и многоплановый вид деятельности, связанный с обучением и воспитанием.

Виды педагогической деятельности: обучающая, воспитательная, организаторская, пропагандистская, управленческая, консультативная и самообразование.

Психологическая структура педагогической деятельности включает следующие.

1. Мотивационно-ориентировочное звено: готовность к деятельности и постановка учителем целей и задач.
2. Исполнительское звено: выбор и применение средств воздействия на учащихся.
3. Контрольно-оценочное звено: контроль и оценка своих собственных педагогических воздействий, т. е. педагогический самоанализ.

Заметим, что педагогическая деятельность на самом деле начинается не с цели, а с анализа исходной педагогической ситуации.

Педагогической ситуацией называют совокупность условий, в которых учитель ставит педагогические цели и задачи, принимает и реализует педагогические решения. В принципе любая ситуация становится педагогической, если в ней реализуются педагогические цели и задачи.

Педагогическая задача (задача в данном случае понимается как система, состоящая из предмета задачи и модели требуемого состояния предмета) должна:

- 1) включать характеристику психического развития до воздействия и желательные изменения в психическом развитии после воздействия;
- 2) учитывать ученика как активного соучастника процесса (в данном случае имеет место «доопределение» задачи со стороны ученика в зависимости от его личной мотивации, уровня притязаний и т. п. или «переопределение» – замена задачи учителя на свою собственную).

«Доопределение» и «переопределение» – это реальные процессы изменения, активного принятия и переработки педагогических задач в сознании ученика в зависимости от его возможностей.

Решение педагогических задач включает несколько этапов: аналитический, постановку целей и конструктивный, на котором происходит планирование способов решения задач.

Особенностью педагогических задач является то, что их решение требует немедленных действий, а результат бывает отсрочен во времени, что затрудняет контроль. В педагогическом процессе всегда существует иерархия задач: глобальные, стратегические, поэтапные и тактические.

Для реализации педагогической деятельности необходимы соответствующие умения.

В первую группу умений включают: умение видеть в педагогической ситуации проблему и формулировать ее в виде педагогической задачи; умение видеть и изучать педагогическую ситуацию.

Вторую группу умений составляют: умения «чему учить» (работа с содержанием материала) и «как учить» (эффективное сочетание приемов и средств обучения).

Третья группа умений связана с использованием психолого-педагогических знаний: умение хронометрировать процесс труда и анализировать свою деятельность.

Мотивации педагогической деятельности

Проблема мотивации педагогической деятельности, как и в целом проблема мотивации поведения и деятельности человека, является одной из наиболее сложных и малоразработанных. Практически нет специальных исследований, в которых бы прослеживалась взаимосвязь мотивов выбора педагогической профессии и мотивации педагогической деятельности.

Анализ факторов, влияющих на выбор педагогической профессии абитуриентами, позволяет определить их значимость и выстроить ранжированный ряд: интерес к учебному предмету – 27,2 %; желание обучать данному предмету – 16,2 %; стремление посвятить себя воспитанию детей – 19,2 %; осознание педагогических способностей – 6 %; желание иметь высшее образование – 13 %; представление об общественной важности, престиже педагогической профессии – 12,2 %; стремление к материальной обеспеченности – 2,2 %; так сложились обстоятельства – 4 %.

Если объединить выбравших педагогическую профессию в соответствии с их склонностями к обучению и воспитанию, их интересом к детям, то лишь немногим более половины будущих учителей выбирают профессию, руководствуясь мотивами, свидетельствующими о педагогической направленности их личности.

Выбор педагогической профессии в соответствии с тем или иным мотивом во многом предопределяет и мотивы учения. Если принять во внимание, что мотив – это не что иное, как предмет потребности, или опредмеченная потребность, то для будущих учителей такими предметами могут быть чисто познавательный интерес, стремление лучше подготовиться к самостоятельной профессиональной деятельности, чувство долга и ответственности или же стремление посредством учения выделиться среди однокурсников, занять престижное положение в коллективе, избежать нареканий со стороны преподавателей и родителей, желание заслужить похвалу, получить повышенную стипендию и т. п.

Подразделение мотивов на ведущие (доминантные) и ситуативные (мотивы-стимулы), внешние и внутренние позволяет с большой долей вероятности предполагать, что как для будущих учителей учение, так и для работающих учителей их деятельность протекают как цепь ситуаций, одни из которых выступают как целенаправленное

притяжение. Цель деятельности и мотив здесь совпадают. Другие ситуации воспринимаются как целенаправленное принуждение, когда цель и мотив не совпадают. К цели педагогической деятельности учитель в этом случае может относиться безразлично и даже негативно.

В ситуациях первого типа учителя работают с влечением, вдохновенно, а следовательно, и продуктивно. Во втором случае – тягостно, с неизбежным нервным напряжением и обычно не имеют хороших результатов. Но сложная деятельность, какой является педагогическая, обычно вызывается несколькими мотивами, различающимися по силе, личной и социальной значимости. Полимотивированность педагогической деятельности – явление обычное: учитель может хорошо работать ради достижения высоких результатов, но в то же время удовлетворять другие свои потребности (признание коллег, моральное и материальное поощрение и др.).

К социально-ценным мотивам педагогической деятельности относятся чувство профессионального и гражданского долга, ответственность за воспитание детей, честное и добросовестное выполнение профессиональных функций (профессиональная честь), увлеченность предметом и удовлетворение от общения с детьми; осознание высокой миссии учителя; любовь к детям и др.

Индивидуальный стиль деятельности педагога

Важнейшим фактором, определяющим эффективность педагогического общения, является тип установки педагога. Под установкой имеется в виду готовность реагировать определенным образом в однотипной ситуации. Самому носителю собственные установки в большинстве случаев представляются абсолютно правильными, и поэтому они чрезвычайно устойчивы и с трудом поддаются изменению через внешние воздействия. Консерватизм и ригидность установок усиливаются с возрастом. Исследователи выделяют два типа доминирующих установок преподавателей по отношению к студентам: позитивная и негативная.

Наличие **негативной установки** преподавателя на того или другого студента можно определить по следующим признакам: преподаватель дает «плохому» студенту меньше времени на ответ, чем «хорошему»; не использует наводящие вопросы и подсказки; при неверном ответе спешит переадресовать вопрос другому студенту или отвечает сам; чаще порицает и меньше поощряет; не реагирует на удачное действие студента и не замечает его успехов; иногда вообще не работает с ним на занятии.

Соответственно, о наличии **позитивной установки** можно судить по таким деталям: дольше ждет ответа на вопрос; при затруднении задает наводящие вопросы, поощряет улыбкой, взглядом; при неверном ответе не спешит с оценкой, а старается подкорректировать его; чаще обращается к студенту взглядом в ходе занятия и т. п. Специальные исследования показывают, что «плохие» студенты в четыре раза реже обращаются к педагогу, чем «хорошие»; они остро чувствуют необъективность педагога и болезненно переживают ее.

Каждый человек осуществляет общение типичными для него средствами и способами. Совокупность относительно устойчивых и характерных для данной личности приемов и методов организации общения называется индивидуальным стилем общения, который, в свою очередь, определяется чертами личности и характера. Традиционно выделяются три основных стиля педагогического общения: авторитарный, либеральный и демократический.

Для авторитарного стиля характерен функционально-деловой подход к студенту, когда преподаватель исходит из усредненного представления о студенте и абстрактных требований к нему. В своих оценках он стереотипен и субъективен. Часто недооценивает положительное значение таких качеств, как самостоятельность, инициативность, предпочитает характеризовать своих студентов как недисциплинированных, ленивых, безответственных. Хотя в целом такой стиль педагогического общения заслуживает негативной оценки, некоторые задачи (особенно на начальных этапах формирования студенческой группы) могут быть решены с помощью авторитарного стиля.

Либеральный стиль общения характеризуется попустительством, фамильярностью и анархией. Специальные исследования и педагогическая практика убедительно свидетельствуют, что это наиболее вредный для дела и разрушительный стиль. Он порождает неопределенность ожиданий студентов, вызывает у них напряженность и тревогу.

Понятие педагогической направленности

Одним из основных профессионально значимых качеств личности педагога является его «личностная направленность».

Психологические исследования по проблемам педагогической направленности ведутся по нескольким направлениям: определение ее сущности и структуры; изучение особенностей ее происхождения; исследование этапов и условий становления направленности; анализ состояния и средств формирования педагогической направленности.

Можно выделить три направления, определяющие сущность педагогической направленности: **эмоционально-ценностное отношение** к профессии учителя, склонность заниматься видами деятельности, воплощающими специфику данной профессии; **профессионально значимое качество личности** учителя или компонент педагогических способностей; **рефлексивное управление** развитием учащихся.

Педагогическая направленность – это мотивация к профессии учителя, главное в которой – действенная ориентация на развитие личности ученика. Устойчивая педагогическая направленность – это стремление стать, быть и оставаться учителем, помогающее ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе. Направленность личности учителя проявляется во всей его профессиональной жизнедеятельности и в отдельных педагогических ситуациях, определяет его восприятие и логику поведения, весь облик человека. Развитию педагогической направленности способствует сдвиг **мотивации** учителя с предметной стороны его труда на психологическую сферу, интерес к личности учащегося.

Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности. В педагогическую направленность как высший ее уровень включается призвание, которое соотносится в своем развитии с потребностью в избранной деятельности. На этой высшей ступени развития – призвания – «педагог не мыслит себя без школы, без жизни и деятельности своих учеников».

Результаты эмпирических наблюдений в России и за рубежом подтверждают существование различий в стратегиях и тактиках учителей, ориентированных на «развитие» и на «результативность» школьников.

Учителя, ориентированные на «развитие», сравнительно чаще обращают внимание на изменчивые факторы учебных достижений (для них имеет первостепенное значение прилежание или старательность школьников); учителя, ориентированные на

«результативность», больше внимания обращают на устойчивые факторы достижения в учебе (для них значимыми являются способности или задатки школьников). В соответствии с этим учителя, ориентированные на «результативность», считают возможным делать длительные прогнозы школьной успеваемости и будущей профессиональной карьеры школьников.

В зарубежных исследованиях подходы к пониманию сущности и структуры педагогической направленности группируются в русле трех направлений: бихевиористического; когнитивного; гуманистического.

Особый интерес представляют исследования педагогической направленности в русле **гуманистической психологии** (А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Дьюи и др.). Направленность личности рассматривается как неистребимое стремление личности к самоактуализации. К. Роджерс анализирует проблему ценностей учителя как конституирующее образование его личности, совпадающее в этом смысле с педагогической направленностью. Анализируя противоречивую природу системы ценностей человека, К. Роджерс приходит к нескольким серьезным выводам: общие для людей ценностные устремления гуманистичны по своей природе и заключаются в совершенствовании развития самого человека; вся система позитивных ценностей лежит не вне учащегося, а в нем самом. Поэтому учитель, по мнению К. Роджерса, не может задать, а может лишь создать условия для ее проявления.

3. Специфика профессионально-педагогической деятельности педагога

Педагог является представителем одной из самых социально значимых профессий. Духовное воспроизводство человека, сотворение личности – таково предназначение педагога в обществе. Труд педагога не допускает однажды усвоенного алгоритма действий: это постоянный творческий поиск оптимальных решений разнообразных педагогических задач, смелый и тонкий эксперимент, требующий от педагога цельного и твердого характера, педагогических и психологических способностей, мастерства. Все эти качества органически взаимосвязаны между собой в единой функционально-динамической структуре его личности как сознательного субъекта педагогической деятельности и активного деятеля общественного прогресса.

Специфическое содержание педагогического труда определяется социальной значимостью, характером включения в целостную социальную практику человека.

Анализируя специфические особенности педагогической деятельности, М. С. Каган выделил в ней следующие характеристики:

- по содержанию – это образовательная деятельность, направленная на выполнение и изменение учебного плана, методов обучения, преобразования детей и многих сторон личности самого педагога;
- по структуре – это ценностно-ориентационная деятельность, связанная с формированием системы ценностей педагога и переноса ее на детей;
- по форме – это коммуникативная деятельность, включающая непосредственное или опосредованное общение.

По определению Ю. Н. Кулюткина, педагогическая деятельность есть своеобразная «метадеятельность», то есть деятельность по организации другой деятельности, а именно деятельности детей.

С точки зрения С. М. Годника, сущность педагогической деятельности заключается в объект-субъектном преобразовании личности.

Педагогическая деятельность имеет черты, общие с любой деятельностью, и в то же время отличается рядом особенностей.

Обеспечивая преемственность в развитии культуры, педагог в своей деятельности изначально выражает определенные государственные интересы, таким образом, педагогическая деятельность есть деятельность государственная, выражающая требования общества, его социальных институтов.

Цель педагогической деятельности определяется обществом. Она носит обобщенный характер, у каждого педагога трансформируется в индивидуальную установку, которую тот пытается реализовать в своей деятельности. В отличие от других видов деятельности продукт педагогической работы – не предмет, а человек – субъект данной профессиональной деятельности. Труд человека в сфере образования, хотя и не создает необходимого прибавочного продукта, но обеспечивает условия для активного участия людей в общественном производстве, развивая человека как главную производительную и духовную силу в условиях социального бытия. Педагог учит потребности любить. Профессия от Бога одна – педагог, другие – от педагога (В. А. Сонин).

Следовательно, специфика педагогической деятельности связана, прежде всего, с особенностями ее «объекта» и «продукта». Своеобразие педагогической деятельности заключается в специфике предмета, объекта труда – развивающаяся личность другого человека – процесс формирования и развития личности ребенка. В самой деятельности педагога заложено гуманистическое начало. Оно реализуется в стремлении воспитывать в человеке человеческое.

Если педагог учитывает особенности воспитуемого, его потребности, эмоции, возможности, стимулирует его активность, не подавляет своим авторитетом, то объект деятельности становится ее субъектом. В связи с этим, педагогическая деятельность из субъект-объектной превращается в субъект-субъектную, что делает ее сложной, нестандартной, творческой.

Педагогическое творчество – неперемное условие современного педагогического процесса, центральная фигура которого – ребенок. Ребенок, как неповторимая личность, требует особых, индивидуализированных способов воздействия и форм общения, таким образом, современный педагог поставлен перед необходимостью творчески взаимодействовать со своими воспитанниками, творчески их преобразовывать.

Творческий характер педагогической деятельности требует постоянного личностного и профессионального роста, развития своей общей и профессионально-педагогической культуры. Творческий поиск и творческое отношение к делу составляют важное условие эффективности любой профессиональной деятельности, но именно в педагогической они являются нормой, без которой данная деятельность не может состояться вообще.

Во многих видах деятельности некачественно выполненную работу можно переделать. В воспитании брак, допущенный педагогом, имеет необратимые последствия.

Особенность педагогической деятельности в том, что педагогу не всегда удастся пожинать плоды своего труда, воочию наблюдать его истинные результаты: они проявятся в будущем. Педагог, трудясь в настоящем, «растит будущее».

Педагогическая деятельность носит коллективный характер. Невозможно определить меру вклада в развитие ребенка какого-либо конкретного лица, следовательно, воспитание ребенка – коллективное дело, забота об успешных результатах требует

единения (согласования подходов к воспитанию, его содержанию, приемов осуществления) сил всех заинтересованных взрослых.

Педагогическая деятельность относится к разряду управленческих, так как ориентирована на стимулирование, организацию работы всех участников воспитательного процесса. Любое воспитательное воздействие педагога должно быть целенаправленным, вызывающим ту или иную деятельность. Педагогическая деятельность выполняет важнейшую созидательную социальную функцию, в процессе ее формируется и развивается не только конкретная личность, но и определяется будущее страны, обеспечивается ее культурный и производственный потенциал.

Современные проблемы педагогической деятельности

Профессия «педагог» относится к числу самых древних профессий. Во все времена человечество нуждалось в передаче опыта последующим поколениям, поэтому несмотря на изменения во всех сферах жизни человека, профессия «педагог» оставалась и остаётся одной из самых необходимых.

Главной целью деятельности учителя является подготовка гармонично развитой личности, которая будет готова ко всем переменам в жизни общества. В настоящее время в связи с преобразованиями, которые происходят не только в обществе, но и в системе образования требования к педагогам значительно выросли. Вместе с тем учителя сталкиваются с большим количеством проблем в своей профессиональной деятельности. В ходе проведенного исследования, были выявлены наиболее актуальные проблемы педагогической деятельности глазами учителей.

Самой главной и острой проблемой на протяжении последних десятилетий учителя назвали низкую материальную оценку педагогической деятельности, а если быть точнее, то несовпадение объёма интенсивной нагрузки и заработной платы.

Из этого вытекает вторая проблема – большое количество работы и ненормированный рабочий график. Учителя сетуют на то, что помимо занятий, которые проходят с 8 утра до 8 вечера, с небольшим перерывом, есть ещё большое количество документации и тетрадей, которые приходится брать домой, и, находясь дома продолжать работать и тратить своё рабочее время на проверку тетрадей и заполнение отчетностей. Ко всему этому добавляется шестидневный график работы. Выходит, что учителя работают 6 дней в неделю, практически с 8 утра до 8 вечера, плюс некоторую работу выполняют дома.

Следующая проблема заключается в наполняемости классов и регулировании дисциплины обучающихся. Как всем известно, оптимальная наполняемость класса составляет 25 человек. Но, к сожалению, далеко не во всех школах нашей страны количество учеников в классе соответствует этому значению. Иногда учебные классы состоят из 30-33 человек. Очевидно, что педагогу сложно работать в таком классе, сложно найти индивидуальный подход к каждому ученику, так же вызывает затруднения проверка уровня знаний у ребят. В связи с этим становится гораздо сложнее установить дисциплину в классе.

В качестве ещё одной проблемы была названа проблема взаимодействия педагогов и родителей. Зачастую родители видят в своём ребёнке прилежного, умного, развитого ученика, однако оценки говорят о другом. И возникает конфликт между родителями и педагогами, который иногда может выйти за пределы школы. В любом проступке ребёнка некоторые родители винят учителя, который что-то не додал, где-то не проследил, всё это добавляет ещё большей ответственности к нелёгкому делу педагога.

Так же очень важной проблемой является проблема конкурентоспособности педагогической профессии на рынке труда, она теряет свой престиж и занимает лишь 126 место по результатам опроса абитуриентов 2018 года. Молодёжь не испытывает особого желания поступать в педагогические ВУЗы, и тем более в дальнейшем работать в школе. А современная школа испытывает потребность в квалифицированных кадрах.

И последней проблемой стала проблема информатизации школ и внедрения новых достижений науки и техники. Учителя относятся к этому процессу положительно и одобряют применение информационных технологий в образовательном процессе. Но не все школы в достаточной мере обеспечены необходимым оборудованием, что затрудняет организацию образовательной деятельности, а именно ее индивидуализацию.

Таким образом, в настоящее время существует немало проблем в столь важной для общества профессиональной деятельности, которые требуют государственного решения.