ӘЛ-ФАРАБИ АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ

ФИЛОСОФИЯ ЖӘНЕ САЯСАТТАНУ ФАКУЛЬТЕТІ

ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ БІЛІМ БЕРУ МЕНЕДЖМЕНТІ КАФЕДРАСЫ

[29868] - **«ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МАМАНДЫҚҚА КІРІСПЕ»**

пәні бойынша

**Дәрістің қыскаша мазмұны**

Мамандық:

**«6B01601-Тарих» білім беру бағдарламасы**1 курс, ECTS–5, қазақ бөлімі,  **2023-2024 оқу жылының көктемгі семестрі**

ҚҰРАСТЫРУШЫ: Аға оқытушы Рамазанова Самал Амиргалиевна

\

Алматы, 2023

**«ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МАМАНДЫҚҚА КІРІСПЕ»**

**ПӘНІ БОЙЫНША ДӘРІСТЕРДІҢ ҚЫСҚАША МАЗМҰНЫ**

**1-дәріс. Педагогикалық мамандықтың туындауы мен дамуы**

Мамандық – адамның негізгі кәсібі немесе еңбек қызметі. Мұғалім мамандығы жер бетіндегі ең көне мамандықтардың бірі, оны адам қызметінің ең мәңгілік және тұрақты саласы деп атауға болады. Басқа адамдардың тәжірибесін үйрену, сәйкестендіру және пайдалану қабілеті адамның ерекше қабілеті болып табылады.Мұғалім мамандығының пайда болуы әлеуметтік тәжірибені аға ұрпақтан жас ұрпаққа жеткізу үшін дамып келе жатқан адамзат қауымдастығына қажеттіліктің туындауымен байланысты. Оның үстіне бастапқыда ежелгі халықтарда нақты педагогикалық қызмет пен кәсіп болмаған. Әлеуметтендіру функциясы – балаларды әлеуметтік тәжірибемен таныстыру – адамзаттың мәдени дамуының ең алғашқы кезеңінде әлеуметтік тәрбиенің біртұтас институты – отбасы арқылы жүзеге асырылды.Ол баланың өмірін қамтамасыз ететін әртүрлі дағдыларды меңгергеніне көз жеткізді: ол аң аулауды, балық аулауды, қару-жарақ пен құралдарды жасауды және қолдануды үйренді, өзін баспанамен, тамақпен және киіммен қамтамасыз етті. Әдетте, мұны рудың ақсақалы жасаған. Бірақ бұл әрекетті қатаң педагогикалық деп атауға болмайды, өйткені тәрбие мен оқыту басқа қызмет барысында, негізінен, стихиялы түрде, кішілерге үлкендердің еліктеуімен жүзеге асырылды.

Адамзат қоғамы дамуының ерте кезеңдерінде өмірге практикалық дайындықтан басқа, өмірдің тағы бір саласы пайда болады - адамды қоршаған әлемді түсіндірумен және түсіндірумен және оның рухтар әлеміне бейімделуіне қамқорлықпен байланысты рухани. , ол, қарабайыр адамның ойынша, табиғатты және өзінің өмірін басқарады. Аруақтардың қаһарына ұшырамас үшін қалай әрекет ету және әрекет ету туралы білімді сақтаушы адамдардың ерекше тобы болды: бақсылар, емшілер және басқа да діни қызметкерлер мен сиқыршылар. Олар бірте-бірте рудың іс-әрекеті мен жүріс-тұрысына бағыт-бағдар беріп қана қоймай, балаларды рудың рухани өмірімен таныстыруға бағытталған білім беруді де өз қолдарына алады.

Алғашқы мектептер шын мәнінде каста мектептері болып табылады, олардың мақсаты таңдаулы аздаған адамдарды тәрбиелеу, олардың психикалық дамуы мен тәрбиесі.

Ең дамыған ежелгі өркениеттер – Қытай, Греция, Римде – тегін азаматтар үшін бастауыш білім, ал элита үшін жоғары білім пайда болды. Ежелгі Қытайда мектептер әлі болған жоқ, бірақ ата-аналар, әдетте бірнеше отбасы, отбасылық кітапханада, ғибадатханада немесе өз үйінде сабақ беретін мұғалімді жалдады. Осылайша, педагогикалық қызметтің өзі де, онымен кәсіби түрде айналысатын адамдар табы да туындайды.

Білім беру жүйесі Ежелгі Грецияда өзінің ең жоғары өркендеуіне жетті, бұл басқа халықтардың осы жүйеден көп нәрсені, соның ішінде оқу пәндері мен оқу орындарының қазіргі атауларының көпшілігін алғанымен дәлелденді.

Жасөспірімдік шаққа ауқатты, текті отбасынан шыққан жастар гимназияларда, шешендік және философтар мектебінде оқуын жалғастырды. Кейінірек софистер мен философтар, данышпандар мен даналықты сүйетіндер жастардың ұстазы болды.

Ежелгі Римде ең білімді мемлекеттік қызметкерлер мұғалім болып тағайындалды. Орта ғасырларда мұғалімдер негізінен діни қызметкерлер болды. Университеттердің, содан кейін мұғалімдер семинарияларының кең желісінің пайда болуы мұғалімдік кәсіптің бірте-бірте кең таралуына әкеледі.Ғылымдар мен өндірістің дамуы мен дифференциациялануымен, жалпыға бірдей оқыту мен білім берудің енгізілуімен мұғалімдік мамандықтардың шеңбері кеңейіп, жаңа педагогикалық мамандықтар – берілген кәсіптегі кәсіп түрлері пайда болуда.«Білім» кәсіптік тобына біріктірілген педагогикалық мамандықтарды саралаудың бірнеше негіздері бар.

**тұлға дамуының жас кезеңіне байланысты:** мектепке дейінгі тәрбиеші, бастауыш сынып мұғалімі, бастауыш сынып мұғалімі, орта мектеп мұғалімі, ЖОО оқытушысы, андрагог мұғалім т.б.;

**білімнің пәндік салаларына негізделген**, мысалы, тарих мұғалімі және т.б.);

**педагог қарым-қатынас жасайтын жеке тұлғаның психофизиологиялық және әлеуметтік даму ерекшеліктеріне негізделген** (мысалы, педагог-дефектолог: логопед – мұғалім, есту қабілетінен айырылған адамдардың мұғалімі; тифология мұғалімі және т.б.);

Әртүрлі типтегі мекемелерде жұмыс істейтін мамандар топтарын да ажыратуға болады (жалпы білім беру жүйесінің мұғалімі, кәсіптік білім беру жүйесінің мұғалімі, қосымша білім беру мұғалімі және т.б.).

**Педагогикалық қызметпен кәсіби түрде айналысатын мамандардың қатарына бүгінгі күні:** педагог-психолог, әлеуметтік педагог, балалар үйінің тәрбиешісі, балалардың бос уақытын ұйымдастырушы, мектептен тыс топ тәрбиешісі, кеңесші және т.б. Педагогикалық мамандықтар шеңберінің ұдайы кеңеюі, бір жағынан, ғылым мен өндірістің дифференциациялануымен, екінші жағынан, қазіргі адам өмірінің барлық салаларында тәрбие мен білім беру рөлінің артуымен байланысты. Мысалы, «өмір қауіпсіздігі мұғалімі» мамандықтарының пайда болуы және т.б.

Педагогикалық білім берудің қазіргі заманғы даму кезеңінің сипатты белгісі мамандықтарды саралау ғана емес, сонымен қатар олардың интеграциясы: мұғалімнің тар мамандануын жеңуге және оған бір мезгілде бірнеше мамандықтарды меңгеру мүмкіндігін қамтамасыз етуге ұмтылу; мысалы: физика және шет тілі мұғалімдері, химия, биология мұғалімдері және педагогикалық психологтар; орыс тілі, әдебиеті және әлемдік көркем мәдениет мұғалімдері; тарих және азаматтық пән мұғалімдері; экономика және құқық пәндерінің мұғалімдері және т.б.

Бұл қоғамның қажеттіліктерімен (білім беру мазмұнының өзгеруі және жаңа пәндердің пайда болуымен) ғана емес, сонымен бірге мұғалімнің толық жұмыспен қамтылуын (жүктемесін) қамтамасыз етеді, оның шығармашылық әлеуетін немесе өзін-өзі жүзеге асыруына мүмкіндік береді. мамандықтардың бірінде анықтау.

Педагог мамандығы пайда болған кезден бастап мұғалімдерге ең алдымен тәрбиелік, біртұтас және бөлінбейтін функция жүктелді. Мұғалім – тәрбиеші, тәлімгер. Бұл оның азаматтық, адамдық мақсаты. Барлық халықтарда және әр уақытта көрнекті ұстаздары болған.

*1.Педагогикалық мамандықтар не үшін қажет болды?*

*2. Кәсіби педагогикалық әрекетпен айналысушы мамандарды неге байланысты топтарға жіктейміз?*

*3.Мұғалім мамандығының басқалардан айырмашылығы неде?*

**2- дәріс. Педагогикалық іс-әрекеттің мәні мен өзіндік ерекшелігі**

Педагогикалық қызметпен айналысатын адамдарды білдіретін «мұғалім» және «ұстаз» ұғымдары көбінесе синонимдер ретінде қолданылады, дегенмен олардың екіншісіне салынған мағыналар ауқымы әлдеқайда кең. Мұғалім әдетте бір немесе бірнеше оқу пәнінен сабақ беретін жалпы білім беретін мектеп мұғалімі деп аталады. Мұғалім – білім беру қызметінің әртүрлі түрлерімен айналысатын адамдарды білдіретін жалпы термин. Әлеуметтік жағдайына қарай мұғалімдер екі түрге бөлінеді: а) кәсіпқойлар, яғни. ақылы жұмыс істейтін және әдетте арнайы даярлығы бар адамдар;

б) басқа сала мамандары болып табылатын оқу-тәрбиелеу функцияларын нақты орындайтын адамдар. Бейресми ұстаздарға білімі мен тәжірибесі басқалардың меншігіне айналған ата-аналар, әртүрлі тәлімгерлер, шағын топ жетекшілері, ғылыми мектептер және т.б.

Кәсіби айналыспай-ақ, басқаларды оқытып, тәрбиелейтін адамның әрекетін педагогикалық қызмет деуге бола ма? Әлбетте, иә, ұстаз болу қажеттілігі кез келген ересек адамның тұлғалық және кәсіби дамуының белгілі бір кезеңінде пайда болатындықтан, тәрбиеші.

Кез келген адам біздің әрқайсымыз үшін ұстаз бола алады, онымен араласу біздің жанымызға, өмірімізге терең із қалдырды, бізді бір нәрсеге үйретті, бізді өзгертуге және жеке өсуге шақырды. Алайда, педагогикалық іс-әрекет әрқашан екі адам арасындағы өзара әрекеттесу орын алатын, олардың біреуінің өзгеруі мен дамуына әкелетін жерде бола бермейді, өйткені мұндай өзара әрекеттестік көбінесе қарым-қатынас және басқа да әрекеттер барысында өздігінен жүреді және тек оның ықпалында болғандар ғана жүзеге асырады. , иә, содан кейін уақыт өте келе.

Педагогикалық іс-әрекет мақсатты, арнайы ұйымдастырылған педагогикалық өзара әрекетке негізделеді, оның мақсаты оқушы мен оқушының дамуына жағдай жасау болып табылады. Егер ата-ана, өндіріс шебері және кез келген басқа маман өз алдына осы мақсаттарды қойып, педагогикалық өзара әрекеттесу процесін ұйымдастырса, олардың қызметін педагогикалық деп атауға болады.

Негізгі мазмұны студенттер мен оқушыларды тәрбиелеу, оқыту, оқыту және дамыту болып табылатын кәсіптік қызмет түрін белгілеу үшін дәлірек атауы – кәсіби педагогикалық қызмет. «Педагогикалық іс-әрекет» ұғымы арқылы біз келешекте дәл осы қызмет түрін айтамыз.

Педагогикалық іс-әрекеттің сипаты мен ерекшелігін түсіну, оның ерекшеліктерін көрсету үшін оны кез келген басқа әрекетпен, мысалы, өндірістік қызметпен салыстыруға тырысайық.

Белсенділік – адамның қоршаған әлемін және өзін өзгертуге бағытталған іс-әрекеттің ерекше адамдық түрі. Іс-әрекеттің материалдық немесе рухани құндылықтарды өндіруге бағытталғанына қарай екі түрге бөлінеді: материалдық және рухани. Бұл қызмет түрлерінің айырмашылығы олардың құрылымында да көрінеді. Егер іс-әрекет процесс ретінде емес, белгілі бір субстанция ретінде қарастырылса, олардың кез келгенінде жалпы құрылымдық компоненттерді анықтауға болады: субъект, объект (субъект), құрал, өнім (нәтиже).

Педагогикалық іс-әрекеттің кез келген өндірістік қызметтен айырмашылығы оның барлық құрамдас бөліктерінің өзіндік ерекшелігін анықтайтын рухани табиғатында жатыр (1-кесте).

1-кесте.

Өндірістік және педагогикалық қызметтің құрылымы

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Компоненті** | **Өндірістік** | **Педагогикалық** |
| Субъект | Инженер, техник, рабочий | Педагог |
| Объект (құрал) | Еңбек құралы: материалдар, технологиялар | Оқушы тұлғасын қалыптастыру және дамыту |
| Құралдары | Жабдықтар, тетіктері | Оқыту мен тәрбиелеу әдістері мен құралдары,педагог тұлғасы |
| Өнім | Материалдық құндылықтар | Рухани құндылықтар:тұлғаның білімділігі, тәрбиелілігі |

Кез келген іс-әрекеттің орталығында «субъект» осы әрекетті жүзеге асыратын адам, ал «объект» - бұл әрекеттің бағытталғаны, сонымен қатар «өнім» - өзгерген, өзгерген объекті (субъектісі) ретінде. белсенділік. Педагогикалық қызметтің ерекшелігі ең алдымен осы қызметтің «объектісі» мен «өнімінің» сипаттамаларымен байланысты. Кез келген басқа қызметтен айырмашылығы, педагогикалық «объектіні» шартты түрде мұндай деп атауға болады, өйткені бұл іс жүзінде «өңдеуге» көнбейтін, оның даралығына, ерекшеліктеріне сүйенбей, өзгермейтін тұлғаның қалыптасу және даму процесі. оның ішінде өзін-өзі дамыту механизмдері , өзін-өзі өзгерту, өзін-өзі тәрбиелеу.«Тұлға өз бетінше, субъект ретінде өзіне сырттан берілген нормалар мен стандарттарға сәйкес сыртқы іс-әрекеттерді жүзеге асыруға кіріскенде пайда болады - оның кеудесінде адам өміріне, адам әрекетіне оятатын мәдениет. Олай болса, мұғалім ең жоғары құндылық – өзін-өзі дамыту, өзін-өзі жетілдіру, өздігінен білім алу іс-әрекетінің субъектісі болып табылатын оқушы тұлғасымен: оның ішкі күштерін, әлеуетін, қажеттіліктерін, педагогикалық процесті шешпестен айналысады. тиімді бола алмайды.

Кез келген педагогикалық іс-әрекетке қойылатын бұл талап, әсіресе, ерекше психофизиологиялық ерекшеліктері бар және әлеуметтік дамуы қиын жағдайда тұрған балалардың ерекше жас топтарымен айналысатын педагог үшін өзекті болып табылады - жасөспірімдер мен жоғары сынып оқушылары.Осы тұрғыдан алғанда, педагогикалық ұстанымы, мұғалімнің қарым-қатынасы, оның негізінде оқушы тұлғасына ішкі құндылық, белсенді тұлға ретінде қатынасы және «субъект-субъект» қарым-қатынасын құруға бағдарлануы керек: ынтымақтастық пен қарым-қатынас. бірлескен шығармашылық іс-әрекет, осы тұрғыдан алғанда оқу процесінде ерекше мәнге ие болады.

*Педагогикалық іс-әрекеттің мәні тұлғаның объектілік-субъектілік түрленуінде жатыр.*

Педагогикалық іс-әрекеттің күрделі, көп мағыналы сипаты мұғалімнің өзіндік даралығы бар дамып келе жатқан тұлғамен айналысатындығына байланысты және әдетте мектеп сыныбында жас тұлғалардың кең ауқымы көрсетіледі. Бұған кәсіби қызметтің ерекше, үнемі өзгеріп отыратын жағдайларының факторлары, ол шешуге шақырылатын педагогикалық міндеттердің алуан түрлілігі қосылады.

Ол бұл қызметтің ұзақ мерзімді, ұзақ мерзімді және үздіксіз сипатына, шалғайлығына, көбінесе оның нәтижелерінің болжауға болмайтындығына дайын болуы керек. *Мамандық таңдауға әсер ететін кез келген кәсіби қызметтің негізгі сипаттамаларына мыналар жатады:*

кәсіби іс-әрекеттің мазмұны және онымен анықталатын тұлғаның өзін-өзі жүзеге асыру мүмкіндіктері (мүдделері мен қабілеттеріне сәйкестік, еңбектегі шығармашылық, өзін-өзі жетілдіру мүмкіндігі);

еңбектің оның нәтижелерімен және салдарымен (адам мен қоғамға пайдалылығы) анықталатын әлеуметтік маңызы;

адамның еңбек белсенділігін, кәсіптің әлеуметтік жағдайын қоғамдық бағалау (басқаларды құрметтеу, көпшіліктің мойындауы);

жұмыс режимі мен шарттары: әлеуметтік-экономикалық (еңбектің сипаты, еңбекке ақы төлеу және басқа да сыйақы түрлері); моральдық-психологиялық (тұлғааралық қарым-қатынас мүмкіндіктері, табысқа жету, кәсіби өсу) т.б.

Адамның барлық талаптарын қанағаттандыратын мамандықты табу қиын, сондықтан ол көбінесе өз басымдықтарын анықтауға мәжбүр.

Педагогикалық іс-әрекет көркемдік іс-әрекетке өзінің шығармашылық мәні бойынша ғана жақын емес, сонымен қатар мұғалім қатысатын және оның негізгі құралы ретінде шабыт, пайымдау, стихиялылық, суреткерлік, шеберлікті қажет ететін шығармашылық процестері.

Әрине, шығармашылық ізденіс және іскерлікке шығармашылық қатынас кез келген кәсіптік қызметтің нәтижелі болуының шарты болып табылады, бірақ нақты педагогикалық қызметте олар норма болып табылады, онсыз бұл әрекет толық жүзеге асырылмайды.

*1. Мұғалімдік қызмет пен кәсіптің қажеттілігі қашан және неліктен пайда болды?*

*2. Кәсіби педагогикалық іс-әрекеттің кәсіби емес педагогикалық әрекеттен айырмашылығы неде?*

*3. Педагогикалық іс-әрекеттің басқа кәсіби қызметтен ерекшеленетін ең маңызды белгілерін бөліп көрсетіңіз.*

*4. Жаңа ақпараттық технологиялар дамыған сайын мұғалім мамандығы жойылады деген пікір бар. Сіз бұл мәлімдемемен келісесіз бе?*

**3- дәріс. Педагогтің кәсіби және әлеуметтік миссиясы**

«Мұғалім» ұғымы көбінесе мамандықты, әлеуметтік рөлді, қызмет түрін және адамның бағыт-бағдарын білдіреді.Мамандық біліктілік құжаттарында бекітіліп, қызмет пәні арқылы анықталады. Ол тар және кең болуы мүмкін, бірақ, кез келген жағдайда, ол тиісті ғылыми пәнде (мұғалім, психолог, филолог, тарихшы және т.б.) көрініс табатын объективті шындықтың белгілі бір фрагменті туралы білім арсеналы болып табылады.

Мамандық – арнайы дайындық пен жұмыс тәжірибесі нәтижесінде алынған арнайы теориялық білім мен практикалық дағдылар кешенін меңгерген адамның еңбек әрекетінің түрі. Мамандық – қоғамдық функция мен технологиямен анықталатын өзіндік мақсаты, қызмет өнімі, нормалары мен құралдары бар қызмет. Мамандық әлеуметтік қызметтің белгілі бір саласына қызмет етеді. Бір мамандық шеңберінде іс жүзінде дербес мамандықтар болуы мүмкін (пән мұғалімі, тіл және әдебиет мұғалімі, аудармашы және т.б.).

Педагогикалық мамандық – білім беру нәтижесінде алынған білімдер, қабілеттер мен дағдылар жиынтығымен сипатталатын және қойылған мақсатқа сәйкес кәсіптік-педагогикалық міндеттердің белгілі бір сыныбын тұжырымдау мен шешуді қамтамасыз ететін белгілі бір кәсіптік топтағы қызмет түрі. біліктілік.

Педагогикалық біліктілік – маманның белгілі бір кластағы мәселелерді шешудегі мүмкіндіктерін сипаттайтын кәсіби дайындық деңгейі мен түрі.

Мұғалім өз мамандығының айқын гуманистік бағытының арқасында жалпыадамзаттық, рухани құндылықтар мен мәдениеттің тасымалдаушысы және көрсетушісі болып табылады. Мәдениетті дамытуда, қоғамды ізгілендіруде жетекші рөл атқаратын – мұғалім. Өскелең ұрпаққа білім мен тәрбие берудегі табыс мұғалімнің дайындығы мен оның жеке қасиеттеріне байланысты. Мұғалім – ең адамгершілікті мамандықтың өкілі.

Педагогикалық іс-әрекеттің мақсаты – баланың жеке тұлғасын дамыту. Ал кез келген оқу пәні осы мақсаттарға жетудің құралы қызметін атқарады.

Мұғалім мамандығы келесі құндылықтарды көздейді:

1. Альтруистік – қоғамға пайдалы болу.

2. Еңбек ерекшелігіне байланысты құндылықтар – балалармен қарым-қатынас жасау, сүйікті пәнін оқыту мүмкіндігі.

3. Сыйақының әртүрлі түрлері.

4. Өзін-өзі көрсету – өз қабілеттерін жасау, пайдалану, т.б.

Мұғалім тұлғасының дамуы өзін-өзі анықтаусыз мүмкін емес, яғни өмірдегі өзіндік ұстанымы, өзіндік дүниетанымы, өзін және басқаларды түсіне білу. Мұғалім позицияларды дамытады және олар оның педагогикалық іс-әрекетінің мотивтерінде көрінеді.

Кәсіби және өз қызметіне деген мотивациялық және жеке қатынасы кәсіби өзін-өзі жетілдірумен байланысты. Бұл мұғалімнің шығармашылығы мен әлеуметтік ілгерілеуінің негізі. Бұл жерде оның субъективтілігі ол үшін ерекше мәнге ие болады.

Мұғалімнің тұлғалық дамуы оның педагогикалық қызметінің негізгі факторы болып табылады. Оның қызметінің негізгі бағыттары педагогикалық іс-әрекеттің өзі, педагогикалық қарым-қатынас және оның жеке қасиеттері – олардың барлығы өзара байланысты және бір-біріне әсер етеді.

Мансап – кез келген қызмет саласында табысқа, атаққа, пайдаға, даңққа жету жолы. Мұғалімнің бастамасы кәсіби өсуге ұмтылумен байланысты.

Мансапқұмар мұғалім өзінің әлеуетін барынша арттыруға тырысады. Ол өз тағдырын жасаушы. Өсу жұмыстың мазмұнында, әкімшілік немесе мектептен тыс болуы мүмкін, бірақ ең бастысы - басқалардан да, өзінен де сапалы өсу.

Мұғалімнің кәсіби мансабы оның жеке тұлғалық дамуын талап етеді: басқаларға беру үшін ол өзінің әлеуетін үнемі арттыра отырып, одан да көп болуы керек.

Мұғалімдік мамандық пен мансап балалармен бірге жүреді. Бұл оның бақытты қиындығы. Мұғалімнің динамикасы: жаңадан бастаушыдан өзіндік стилі, тұжырымдары бар ғалым-әдіскер деңгейіне өсу.

Екі ұғымды ажырату қажет:

1. Мұғалімнің біліктілік сипаттамалары әр түрлі қызмет деңгейлерімен (зерттеуші,сарапшы мұғалім, әдіскер, директор), сондай-ақ әртүрлі мамандықтармен (әлеуметтік психолог, әлеуметтік педагог, педагог, валеолог, педагог-ұйымдастырушы, мұғалім және т.б.) байланысты. Бұл жерде біліктілік сипаттамалары мұғалімнің біліктілік деңгейіне тікелей байланысты (мысалы, ең жақсы мұғалім сарапшы мұғалім, әдіскер және т.б. болып таңдалады).

2. Мұғалімнің біліктілік сипаттамасы кәсіби құзыреттілікке, дайындық деңгейіне, шеберлігіне байланысты. Мектеп кәсіби құзыреттілік деңгейлерін анықтау үшін аттестация жүргізіледі,нәтижесінде біліктілік деңгейі тағайындалады.

Мұғалімнің еңбек жолы мұғалімдер мен тәрбиешілердің біліктілік деңгейін арттырумен тығыз байланысты. Мамандық арқылы мұғалім аудан, қала әдіскері, институттың ғылыми қызметкері, тіпті зерттеуші ғалым болып өседі.

Кәсіби қызметтің адам үшін мәні мен маңызы көбінесе оның әлеуметтік маңыздылығымен – оның қоғамда қаншалықты сұранысқа ие екендігімен және ол үшін не беретінімен анықталады.

Педагогикалық іс-әрекет ең маңызды шығармашылық қоғамдық функцияны орындайды: бұл процесте нақты тұлға қалыптасып, дамып қана қоймайды, сонымен бірге елдің болашағы анықталады, оның мәдени және өндірістік әлеуеті қамтамасыз етіледі. Педагогикалық іс-әрекеттің болжамдық сипаты оның мақсаттарының полифониясын анықтайды, ол жеке адам мен қоғамның қазіргі қажеттіліктеріне ғана емес, сонымен бірге болашаққа, түлектердің әлеуметтік өмір жағдайларына бейімделуге және оларды өзгертуге дайындығына бағытталған.

Мұғалімнің қызметі әлеуметтік шартты, оның жетістігі оған ғана емес, қоғамның әлеуметтік-экономикалық даму деңгейіне де байланысты. Бірақ бұл мұғалімге объективті қиындықтарды алға тартып, әрекетсіздігін ақтауға құқық бермейді. Мектеп тек педагогикалық ғана емес, сонымен бірге әлеуметтік мәселелерді де шеше алады және шешуі керек, әйтпесе қоғамдық дамудың өзгеруін күтуге болмайды, өйткені олардың барлығы ең алдымен адамдардың санасындағы өзгерістердің нәтижесі. мұғалім үшін өзінің тар кәсіби ғана емес, сонымен қатар ауқымды әлеуметтік міндеттерді білу, оларды жеке қабылдау, нақтылау және оның педагогикалық қызметінің мақсаттары мен міндеттерін осы негізде құру.

Мұғалім өзі атқаруға шақырылған кәсіби функцияларды нақты түсінбейінше өзінің жоғары әлеуметтік миссиясын жүзеге асыруы мүмкін емес. Мұғалімдік мамандық өкілдерінің әрқайсысының жұмыс ерекшелігіне қарамастан, олардың қызметінің негізгі мазмұны мен функциялары өскелең ұрпақты оқыту, тәрбиелеу және оқыту болып табылады.

**4- дәріс. Педагогикалық кәсіпті меңгерудегі кәсіби-педагогикалық құзыреттілік. Педагогтің кәсіби құзыреттілігі мен оның құрылымы.**

Мұғалім мамандығы, біз жоғарыда атап өткендей, бір уақытта түрлендіруші және бақылаушы болып табылады. Ал жеке дамуды басқару үшін сауатты болу керек. Мұғалімнің кәсіби құзіреттілігі ұғымы сондықтан оның педагогикалық іс-әрекетті жүзеге асыруға теориялық және практикалық дайындығының бірлігін білдіреді және оның кәсіби шеберлігін сипаттайды.

Белгілі бір мамандық бойынша мұғалімдерді даярлаудың мазмұны біліктілік сипаттамасында – кәсіби білім, білік және дағдының ғылыми негізделген құрамын көрсететін педагог құзыреттілігінің нормативтік моделінде берілген.

Біліктілік сипаттамасы дегеніміз – мәні бойынша мұғалімге оның теориялық және практикалық тәжірибесі деңгейінде қойылатын жалпылама талаптардың жиынтығы.

Жалпы психологиялық-педагогикалық білім білім беру бағдарламаларымен анықталады. Психологиялық-педагогикалық дайындық педагогиканың әдіснамалық негіздері мен категорияларын білуді қамтиды; тұлғаның әлеуметтену және даму заңдылықтары; тәрбие мен оқытудың мәні, мақсаттары мен технологиялары; жасқа байланысты балалардың, жасөспірімдердің, жастардың анатомиялық-физиологиялық және психикалық заңдылықтары мен дамуы.

*Мұғалім-тәрбиешінің гуманистік бағыттағы ойлауының негізі*. Психологиялық-педагогикалық және арнайы (пәндік) білім кәсіби құзыреттілік үшін қажетті, бірақ жеткіліксіз шарт болып табылады. Олардың көпшілігі, атап айтқанда, теориялық, практикалық және әдістемелік білім, интеллектуалдық және практикалық дағдылардың алғышарты болып табылады.

Педагогикалық шеберлік – кейбіреулері автоматтандырылуы мүмкін (дағдылар), теориялық білімге негізделген және үйлесімді тұлғаны дамыту міндеттерін шешуге бағытталған бірізді түрде ашылатын әрекеттердің жиынтығы. Педагогикалық шеберліктің мәнін бұлай түсіну болашақ мұғалімдердің практикалық дайындығын қалыптастырудағы теориялық білімнің жетекші рөлін, теориялық және практикалық дайындықтың бірлігін, педагогикалық шеберліктің көп деңгейлілігін және оларды автоматтандыру арқылы жетілдіру мүмкіндіктерін атап көрсетеді. жеке әрекеттер.

Мұғалімнің кәсіби құзыреттілігінің құрылымын педагогикалық шеберлік арқылы ашуға болады. Кәсіби дайындық үлгісін ең жалпыдан нақты дағдыларға дейін құрастырған жөн. Бұл ең жалпы дағды фактілер мен құбылыстарды теориялық талдауға баулу қабілетімен тығыз байланысты педагогикалық ойлау және әрекет ету қабілеті. Бұл екі өте маңызды дағдыларды біріктіретін нәрсе - олар интуитивті, эмпирикалық және теориялық деңгейде болуы мүмкін нақтыдан абстрактіліге өту процесіне негізделген.Дағдыларды талдаудың теориялық деңгейіне жеткізу болашақ мұғалімдерді педагогикалық шеберлікке үйретудегі маңызды міндеттердің бірі болып табылады. Ең дұрысы, мұғалімнің біліктілік сипаттамаларының талаптарына толық сәйкес келуі педагогикалық дағдылардың барлық жиынтығын біріктіре отырып, педагогикалық ойлау және әрекет ету қабілетін қалыптастыруды білдіреді.

Педагогикалық тапсырманы жалпылау деңгейіне қарамастан, оны шешудің аяқталған циклі «ойлан – әрекет – ойла» триадасына түседі және педагогикалық қызметтің құрамдас бөліктерімен және оларға сәйкес келетін дағдылармен сәйкес келеді.

Нәтижесінде мұғалімнің кәсіби құзыреттілігінің моделі оның теориялық және практикалық дайындығының бірлігі ретінде әрекет етеді. ***Мұнда педагогикалық шеберлік төрт топқа біріктірілген.***

*1. Білім берудің объективті процесінің мазмұнын нақты педагогикалық міндеттерге «аудару» қабілеттілігі: жеке тұлға мен ұжымның жаңа білімді белсенді игеруге дайындық деңгейін анықтау және осы негізде білім беруді дамытуды жобалау. ұжымдық және жеке студенттер; тәрбиелік, тәрбиелік және дамытушылық міндеттердің жиынтығын анықтау, оларды нақтылау және басым тапсырманы анықтау.*

*2. Логикалық толық педагогикалық жүйені құру және қозғалысқа келтіре білу: оқу міндеттерін кешенді жоспарлау; оқу процесінің мазмұнын негізді таңдау; оны ұйымдастырудың формаларын, әдістері мен құралдарын оңтайлы таңдау.*

*3. Тәрбиенің құрамдас бөліктері мен факторлары арасындағы байланыстарды анықтау және орнату, оларды іс-әрекетке енгізу: қажетті жағдайлар жасау (материалдық, моральдық-психологиялық, ұйымдастырушылық, гигиеналық және т.б.);*

*оқушы тұлғасын белсендіру, оның іс-әрекетін дамыту, оны білім беру объектісінен субъектіге айналдыру; бірлескен іс-шараларды ұйымдастыру және дамыту; мектеп пен қоршаған ортаның байланысын қамтамасыз ету, бағдарламаланбайтын сыртқы әсерлерді реттеу.*

*4. Педагогикалық іс-әрекеттің нәтижелерін есепке алу және бағалау дағдылары: өзін-өзі талдау және оқу-тәрбие процесі мен мұғалім қызметінің нәтижелерін талдау; басым және бағынышты педагогикалық міндеттердің жаңа жиынтығын анықтау.*

*қарастырылып отырған құбылыс; педагогикалық құбылысқа дұрыс диагноз қою; негізгі педагогикалық міндетті (мәселені) және оны оңтайлы шешу жолдарын табу.*

Болжау қабілеттері. Тәрбиелік болып табылатын әлеуметтік процестерді басқару әрқашан басқару субъектісінің санасында нақты ұсынылған түпкілікті нәтижеге (болжаған мақсатқа) бағдарлауды қамтиды. Мақсат қоюдың және педагогикалық мәселені шешудің мүмкін жолдарын іздеудің негізі педагогикалық жағдайды талдау арқылы жасалады.Педагогикалық жағдайды талдау мен педагогикалық іс-әрекетте мақсат қою арасындағы байланыс шектеулі. Дегенмен, мақсат қоюдың табыстылығы аналитикалық қызметтің нәтижелеріне ғана байланысты емес. Көп жағдайда ол алдын ала болжау қабілетімен анықталады. Осы кәсіби маңызды қабілеттің болуы әрқашан шебер ұстаздарға тән.Ғылыми негізде жүзеге асырылатын педагогикалық болжау педагогикалық процестің мәні мен логикасын, оқушылардың жас және жеке даму заңдылықтарын білуге ​​негізделген. Болжау дағдыларының құрамын келесідей көрсетуге болады: педагогикалық мақсат пен міндеттерді алға қою, педагогикалық мақсатқа жету жолдарын таңдау, нәтижені, мүмкін болатын ауытқулар мен жағымсыз құбылыстарды болжау, педагогикалық процестің кезеңдерін (немесе кезеңдерін) анықтау, уақытты бөлу; оқушылармен бірге өмірлік іс-әрекеттерді жоспарлау.

Педагогикалық болжау мұғалімнен модельдеу, гипотеза жасау, ой эксперименті, экстраполяция және т.б болжау әдістерін меңгеруді талап етеді.

Жобалау қабілеттері. «Талдау – болжау – жоба» триадасы оқыту мен тәрбиелеудің нақты жоспарларында педагогикалық болжау нәтижелерін материалдандыруда көрінетін дағдылардың ерекше тобын анықтауды қамтиды.

Проективті дағдыларға мыналар жатады: білім мен тәрбиенің мақсаты мен мазмұнын нақты педагогикалық міндеттерге аудару; педагогикалық міндеттерді анықтауда және студенттердің іс-әрекетінің мазмұнын таңдауда олардың қажеттіліктері мен қызығушылықтарын, материалдық базасының мүмкіндіктерін, тәжірибесі мен жеке және іскерлік қасиеттерін ескере отырып; педагогикалық процестің әрбір кезеңі үшін басым және бағынышты міндеттер кешенін анықтау; жүктелген міндеттерге сәйкес келетін іс-әрекеттерді таңдау, бірлескен шығармашылық іс-әрекеттер жүйесін жоспарлау; оқушылардың қабілеттерін, шығармашылық күштері мен дарындылығын дамытуда орын алған кемшіліктерді жою мақсатында олармен жеке жұмысты жоспарлау;

педагогикалық процестің мазмұнын, формаларын, әдістері мен құралдарын оңтайлы үйлесімде таңдау; мектеп оқушыларының белсенділігін ынталандыру және олардың мінез-құлқындағы жағымсыз көріністерді тежеу ​​әдістерінің жүйесін жоспарлау; білім беру ортасын дамытуды және ата-аналармен және қоғаммен қарым-қатынасты жоспарлау. Операциялық жоспарлау мұғалімнен бірқатар нақты тар әдістемелік дағдыларды меңгеруді талап етеді.

Рефлексиялық қабілеттері. Олар мұғалімнің өзіне бағытталған бақылау-бағалау қызметін жүзеге асырған кезде орын алады. Ол әдетте педагогикалық мәселені шешудің соңғы кезеңімен ғана байланысты, оқу іс-әрекетінің нәтижелерін қорытындылау процедурасының бір түрі ретінде түсініледі.

Рефлексияны өзінің іс-әрекетін түсінуге бағытталған теориялық іс-әрекеттің нақты нысаны ретінде тану педагогикалық іс-әрекет нәтижелерін оларды алу шарттарын жан-жақты талдаусыз талдауды норма деп санауға болмайды деп айтуға мүмкіндік береді. Мұғалім үшін оның іс-әрекетінің қандай дәрежеде оң және теріс нәтижелер екенін анықтау өте маңызды. Оқыту мен тәрбиелеудің алға қойылған міндеттерін орындау барысындағы жетістіктер мен сәтсіздіктердің, қателер мен қиындықтардың себептерін талдау үшін арнайы дағдыларды қажет ететін өзіндік іс-әрекетті талдау қажеттілігі; олардың қызметінің тәжірибесі.

*Мұғалімнің практикалық дайындығының мазмұны*

Практикалық дайындықтың мазмұны сыртқы (пәндік) дағдыларда, яғни. байқауға болатын әрекеттерде. Оларға ұйымдастырушылық және коммуникативті дағдылар кіреді.Мұғалімнің ұйымдастырушылық қызметі оқушыларды әр түрлі іс-әрекет түрлеріне қосуды және ұжым әрекетін ұйымдастыруды, оны объектіден тәрбие субъектісіне айналдыруды қамтамасыз етеді. Тәрбие жұмысында ұйымдастырушылық қызмет ерекше маңызға ие.

Ұйымдастырушылық қабілеттерге жалпы педагогикалық қасиеттер жұмылдыру, ақпараттандыру, дамыту және бағдарлау жатады.Жұмылдыру дағдылары оқушылардың назарын аударумен және олардың оқуға, еңбекке және басқа әрекеттерге тұрақты қызығушылықтарын дамытумен байланысты; білімге деген қажеттілікті қалыптастыру және оқушыларды өмірлік дағдылармен қаруландыру; оқушылардың қоршаған шындық құбылыстарына белсенді, дербес және шығармашылық қатынасын қалыптастыру мақсатында олардың білімі мен өмірлік тәжірибесін жаңартуды ынталандыру;

оқушыларға моральдық бұзушылықтарды көрсету үшін арнайы жағдайлар жасау; марапаттау мен жазалау әдістерін орынды қолдану, ортақ тәжірибе атмосферасын құру және т.б.

Ақпараттық дағдылары. Әдетте олар оқу ақпаратын тікелей көрсетумен ғана байланысты, сонымен бірге оны алу әдістерінде де кездеседі. Бұл басқа көздерден ақпаратты алу және оны дидактикалық түрлендіру дағдылары мен дағдылары, яғни. оқыту мен тәрбиелеу міндеттеріне ақпаратты түсіндіру және бейімдеу қабілеті.

Оқушылармен тікелей қарым-қатынас жасау кезеңінде ақпараттық іскерлік пәннің ерекшелігін, оқушылардың дайындық деңгейін, олардың өмірлік тәжірибесі мен жас ерекшеліктерін ескере отырып, оқу материалын анық және анық бере білуден көрінеді; материалды логикалық тұрғыдан дұрыс беру; техникалық және көрнекі құралдарды пайдалану; сызбаларды, диаграммаларды, диаграммаларды, сызбаларды пайдалана отырып, өз ойларын айту; әр түрлі әдістер арқылы оқушылардың жаңа материалды меңгеру сипаты мен деңгейін жылдам диагностикалау; Қажет болған жағдайда материалды көрсетудің жоспары мен барысын қайта құру.

Дамыту дағдылары жекелеген оқушылардың және жалпы сыныптың «проксимальды даму аймағын» анықтауды қамтиды; оқушылардың танымдық процестерін, сезімдері мен еріктерін дамыту үшін проблемалық жағдайлар мен басқа да жағдайлар жасау; когнитивтік дербестік пен шығармашылық ойлауды ынталандыру, логикалық және функционалдық байланыстарды орнату қажеттілігі; бұрын алған білімдерін қолдануды талап ететін сұрақтарды қалыптастыру және тұжырымдау; жеке қасиеттерді дамытуға жағдай жасау, осы мақсаттарда оқушыларға жеке көзқарасты жүзеге асыру.

Бағдар беру дағдылары оқушылардың адамгершілік-құндылық көзқарастары мен ғылыми дүниетанымын қалыптастыруға, балалардың жеке бейімділігі мен мүмкіндіктеріне сәйкес оқу қызметі мен ғылымға, өндірістік және кәсіптік қызметке тұрақты қызығушылықты оятуға бағытталған; тұлғаның әлеуметтік маңызды қасиеттерін дамытуға бағытталған бірлескен шығармашылық іс-әрекетті ұйымдастыру.

Мұғалім-тәрбиешінің ұйымдастырушылық қабілеті қарым-қатынас дағдыларымен тығыз байланысты, оған мұғалім мен оқушылар, әріптес ұстаздар, ата-аналар арасында педагогикалық лайықты қарым-қатынас орнату тәуелді.

Педагог-тәрбиешінің коммуникативті дағдыларын құрылымдық түрде қабылдау дағдыларының, нақты қарым-қатынас дағдыларының және педагогикалық технология дағдыларының өзара байланысты топтары ретінде көрсетуге болады.

Әлеуметтік қабылдау – адамдардың әлеуметтік объектілерді (басқа адамдарды, өздерін, топтарын және т.б.) қабылдауы, түсінуі және бағалауы.

Қабылдау дағдылары. Қабылдау дағдыларының жиынтығы келесі өзара байланысты қатарлармен ұсынылуы мүмкін: бірлескен іс-әрекет кезінде алынған байланыс серіктесінен сигналдар туралы ақпаратты қабылдау және адекватты интерпретациялау; басқа адамдардың жеке мәніне терең ену; тұлғаның жеке басын анықтау; адамның сыртқы ерекшеліктері мен мінез-құлық үлгілерін жылдам бағалау негізінде адамның ішкі әлемін, бағытын және болашақтағы ықтимал әрекеттерін анықтау; тұлға мен темпераменттің қандай түріне жататынын анықтау; елеусіз белгілер бойынша тәжірибенің табиғатын, адамның жағдайын, оның белгілі бір оқиғаларға қатысуын немесе қатыспауын түсіну; адамның іс-әрекетінен және басқа көріністерінен оны басқалардан және бұрынғы ұқсас жағдайларда өзінен ерекшелендіретін белгілерді табу; басты нәрсені басқа адамнан көру, оның әлеуметтік құндылықтарға қатынасын дұрыс анықтау, адамдардың мінез-құлқындағы қабылдаушы үшін «түзетулерді» ескеру, басқа адамды қабылдау стереотиптеріне қарсы тұру. Студенттер туралы деректер педагогикалық процестің барлық кезеңдерінде педагогикалық қарым-қатынас табысының қажетті алғышарты болып табылады.

*Қарым-қатынас дағдылары.*Тікелей қарым-қатынасты ұйымдастыру коммуникативті шабуылды жүзеге асыру мүмкіндігін талап етеді, яғни. назар аудару. В.А. Кан-Калик қарым-қатынастың басқа субъектісінің назарын аударудың төрт әдісін сипаттайды: сөйлеу нұсқасы; белсенді ішкі байланыспен үзіліс; мотор белгісінің нұсқасы; аралас нұсқасы, оның ішінде алдыңғы үш элементтердің элементтері.

Бұл кезеңде ақпаратты беруді және оны оқушылардың қабылдауын жеңілдететін сыныппен психологиялық байланыс орнату қабілеті де болуы қажет; ұжымдық ізденіс және бірлескен шығармашылық қызмет ортасын құру; оқушылардың мұғаліммен және оның оқыту пәнімен қарым-қатынас жасау көңіл-күйін ояту.Педагогикалық қарым-қатынасты табысты басқару зейінді бөле білуді және оның тұрақтылығын сақтауды талап етеді; сыныпқа және жекелеген оқушыларға қатысты мінез-құлық пен емдеудің ең қолайлы әдісін таңдау.

Қарым-қатынас процесінде кері байланысты орнатуға мұғалім мен оқушылар арасындағы өзара әрекеттесу кезінде пайда болатын эмпатикалық процестер көмектеседі.

Эмпатия – эмпатия және симпатия түріндегі басқа адамның эмоционалдық күйлерін түсіну.

Коммуникативтік әрекеттің тиімділігін арттыратын құралдардың бірі – педагогикалық техника, ол жеке оқушылардың да, жалпы ұжымның да белсенділігін педагогикалық тұрғыдан ынталандыруға қажетті дағдылар мен дағдылардың жиынтығы: сабақта стиль мен реңкті дұрыс таңдай білу. оқушылармен қарым-қатынас жасау, олардың зейінін басқару, қарқынды сезіну және т.б.

Педагогикалық технология дағдылары коммуникациялық технологияны меңгерудің қажетті шарты болып табылады.Олардың ішінде ең маңызды тәрбие құралдарының бірі ретінде мұғалімнің сөйлеуін дамыту ерекше орын алады. Мұғалім жұмысына қажетті сөйлеу мәдениеті – сөзді меңгеру, дұрыс дикция, дұрыс тыныс алу және дұрыс мимика мен ым-ишара.

Педагогикалық технологияның дағдыларына дағды ретінде аталғандардан басқа мыналар жатады: педагогикалық іс-әрекеттерді орындау барысында өз денеңізді бақылау, бұлшықет кернеуін жеңілдету; психикалық жағдайыңызды реттеуіңіз; «талап бойынша» таңдану, қуаныш, ашу және т.б. сезімдер туғызу; әртүрлі сезімдерді (өтініш, талап, сұрақ, бұйрық, кеңес, тілек, т.б.) білдіру үшін интонация техникасын меңгеру; әңгімелесушіні жеңу; ақпаратты бейнелі түрде жеткізу және т.б.

**5- дәріс. Педагог мамандарды кәсіби даярлау ерекшеліктері**

Мұғалімнің кәсіби шеберлігі мен педагогикалық шеберлікке жетуіне жетелейтін кәсіби дамуы ұзақ, үздіксіз процесс. Кәсіби дамудың негізгі кезеңдерін анықтаудың көптеген тәсілдері бар. Олардың біріне сәйкес, Е.А. Климовұсынған, маманның өмір жолының келесі кезеңдерін ажырата аламыз:

1. Оптант (немесе оптант фазасы, опцион) – мамандық таңдау кезеңі. 2. Адептілік (немесе шеберлік фазасы) – адам саналы түрде мамандық таңдаған және оны арнайы кәсіптік оқу орнында (мектеп, университет және т.б.) меңгеруде.

3. Адаптант (немесе бейімделу, жас маманның жұмысқа «үйрену» кезеңі). Мұғалімнің іс-әрекетінде ол практикалық оқыту әрекетіне кірісумен, стандартты емес, кейде күтпеген жағдайлардың үнемі пайда болуымен байланысты.

Мұғалім үшін бұл кезең 3-5 жылға созылады деп есептеледі (айтпақшы,көбінесе мұғалімдер осы кезеңде мұғалімдік қызметтен кетеді).

4. Ішкі (немесе ішкі кезең) – мұғалім негізгі кәсіби функцияларды өз бетінше және табысты орындай алатын тәжірибелі мұғалімге айналады.

5. Шебер (немесе меңгеру кезеңі) – мұғалім өзінің ерекше қасиеттерімен, шеберлігімен көзге түседі немесе кәсіби іс-әрекеттің әртүрлі салаларын еркін шарлап, өзіндік стилін, дара, қайталанбас іс-әрекет стилін игеріп, тұрақты позитивтілікке қол жеткізе отырып, жалпылаушыға айналады. нәтижелер.

6. Билеуші (немесе авторитет кезеңі) – мұғалім өз ісінің шебері ретінде өз ортасында немесе одан тыс жерлерде кеңінен танымал болады, ол мол педагогикалық тәжірибе жинақтады, соның арқасында кез келген кәсіби мәселелерді сәтті шешеді.

7. Тәлімгер (немесе тәлімгерлік кезең) – мұғалімнің әріптестері арасында пікірлестері, ізбасарлары, шәкірттері бар, өз тәжірибесін басқалармен бөліседі, олардың кәсіби және тұлғалық өсуіне көмектеседі.

Мұғалімнің кәсіби дамуының негізгі кезеңдерін ойдағыдай аяқтауында жетекші рөлді оның үш негізгі кезеңді қамтитын оқу және біліктілігін арттыру жүйесі атқарады: жоғары оқу орнына дейінгі, жоғары оқу орнынан кейінгі және жоғары оқу орнынан кейінгі (педагогикалық кадрлардың біліктілігін арттыру және қайта даярлау).

Тұлғаның және қоғамның әртүрлі кәсіби, мәдени және білім беру қажеттіліктерін қанағаттандыру педагогикалық кадрларды кәсіби даярлаудың вариативтілігі мен көп деңгейлі құрылымы мен бағдарламалары арқылы жүзеге асырылады. Жоғары педагогикалық білімнің негізі – негізгі педагогикалық білім.

Педагогикалық базалық білім беру жағдайында жүзеге асырылатын педагог кадрларды даярлаудың негізгі білім беру бағдарламасы мұғалімнің жалпы және педагогикалық мәдениетін, кәсіби құзыреттілігін дамытуға бағытталған және үш пән блогынан тұрады.

Жалпы мәдени блок

Жалпы кәсіптік блок

Оқыту уақытының жартысынан көбін құрайтын пән блогы әрқайсысына тән пәндік оқыту пәндерімен ұсынылған.мұғалімнің өзі оқытатын пәні бойынша іргелі ғылыми дайындығын қамтамасыз ететін және оның құралдары арқылы оқушы тұлғасын дамытуға бағдар беретін педагогикалық мамандық.

**6- дәріс. Педагог тұлғасына қойылатын кәсіби талаптар. Педагог-психологтің қызметі.**

Адам қызметінің кез келген саласындағы өзгерістер мен қайта құрулар оның субъектісі, оны жасаушы және жасаушысының өзгеруі мен түрленуінен басталуы керек. Ұқсаспен туады деген философиялық қағида бар: оқушының адамгершілігі мұғалімнің адамгершілігімен, білімді білімімен, шеберлігі шеберлігімен қалыптасады. Педагогтың өзі жеке және кәсіби тұрғыдан дайын болмаса, оның педагогикалық қызметін сәтті жүзеге асыруға ешбір заманауи оқыту мен тәрбиелеу технологиялары көмектеспейді.

Психологиялық-педагогикалық ғылым мұғалімнің жеке басына қойылатын талаптарды анықтай отырып, оның кәсіби іс-әрекетке дайындығын қамтамасыз ете отырып, оларды неғұрлым жалпыланған тұтас қасиеттерге біріктіруге ұмтылады. Бұл қасиеттердің ауқымы өте алуан түрлі.

Олар ең алдымен педагогикалық қызметті табысты жүзеге асыру үшін қажетті тұлғаның жеке қасиеттерінің жиынтығы ретінде кәсібилікті қамтиды. Бір-бірімен тығыз байланысты күрделі қасиет, кәсіби құзыреттілік мұғалімнің іс-әрекетті жүзеге асыруға теориялық және практикалық дайындығының бірлігін көрсетеді және оның кәсіби шеберлігін сипаттайды.

Мұғалімнің кәсіби шеберлігі мен кәсіби құзыреттілігінің негізі әдетте педагогикалық шеберлік болып табылады: педагогикалық процесті сауатты және педагогикалық тұрғыдан дұрыс ұйымдастыруды қамтамасыз ететін педагогикалық шеберлік пен дағдыларды меңгеру. Кәсіби шеберліктің жоғары деңгейі педагогикалық шеберлік болып табылады, ол көбінесе мұғалімнің жеке және іскерлік қасиеттері мен кәсіби құзыреттілігінің қосындысы ретінде, педагогикалық іс-әрекеттің өзін-өзі ұйымдастыруының жоғары деңгейін қамтамасыз ететін тұлғалық қасиеттер кешені ретінде анықталады. Әртүрлі авторлар ұсынған бұл қасиеттердің құрамы айтарлықтай әртүрлі және кең.

Бірақ олардың барлығын бірнеше топқа біріктіруге болады.Мұғалімнің педагогикалық шеберлігін анықтайтын қасиеттердің кешенді синтезінде жетекші орын оның мотивациялық-құндылық компоненті (кәсіби-педагогикалық бағыт) мен жеке тұлғаның бірлігі ретінде тұлғалық компонентке жатады. психологиялық сипаттамалар (жалпы және кәсіби – педагогикалық қабілеттер). Педагогикалық шеберлік ең алдымен мұғалімнің іс-әрекет саласымен байланысты екенін дәлелдей отырып, Е.И.Рогов бұл ұғымды кеңейтіп, оны жеке тұлғаның саласына ауыстыруға деген ұмтылысты сыни көзқараспен қарайды.Сонымен бірге, мұғалім кәсіби педагогикалық іс-әрекетке тұтас, тұтас тұлға ретінде кіреді, кәсіби дағдылар мен дағдылардың қалыптасу деңгейі оның ұстанымына, оның тұлғалық бағытына, таңдаған мақсаттары мен міндеттерін анықтайтын құндылықтар жүйесіне және педагогикалық іс-әрекеттің әдістері , оларды меңгеруге және жетілдіруге қажеттілік пен ұмтылыс.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | |  | | | Слагаемые педагогического мастерства | | | | | | | | | | | | |  | | |  | |
|  | |  | | |  | |  | | | |  |  | | | |  | |  | | |  | |
|  | Тұлғалық компонент | | | | |  | | | Ақпараттық- теориялық компонент | | | | |  | | | Әрекеттік компонент | | | | |  |
|  | |  | | |  | |  | | | |  |  | | | |  | |  | | |  | |
| Кәсіби-пе­дагогикалық бағыттылығы | | |  | Жалпы және педагогикалық қабілеттері | | | |  | | Жалпы мәдени, психологиялық-педагогикалық және арнайы білімдері | | |  | | Педагогикалық технология | | | |  | Педагогикалық техника | | |
|  | |  | | |  | | | | | | | | | | | | |  | | |  | |
|  | |  | | | Әрекеттің жеке стилі | | | | | | | | | | | | |  | | |  | |

***Сурет 3. Педагогикалық шеберлік жиынтығы***

Мұғалімнің кәсіби шеберлігі мен педагогикалық шеберлігінің негізі, ең алдымен, оның жалпы және педагогикалық мәдениетінің деңгейіне байланысты кәсіби іс-әрекетке жеке дайындығы болып табылады, ол педагогикалық қызмет мәдениетінде оның белгілі бір дәрежесі ретінде тұтас көрінеді. кемелдік. Қызметі «адамгершілік» болып табылатын мұғалімнің өзі шәкірттерін рухани өрлеу мен өсуге шабыттандыратын және жігерлендіретін мәдениет тұлғасының бейнесін сомдауы керек.

Қоршаған әлем туралы, кәсіби іс-әрекеттің мақсаттары мен мәндері туралы көзқарастар мен идеялар жүйесі педагог ұстанымында ресімделеді - оның тиісті мінез-құлық пен іс-әрекетте көрінетін шындық пен кәсіби қызметтің белгілі бір аспектілеріне қатынасының тұрақты жүйесі; бірізділікпен және салыстырмалы тұрақтылықпен сипатталады.

Мұғалімнің кәсіби ұстанымы оның өзі үшін құндылық пен мәнді болмыс пен педагогикалық шындықтың әртүрлі аспектілеріне таңдаулы қатынасы ретіндегі оның кәсіби құндылық бағдарларына негізделеді. Мұғалімнің кәсіби-құндылық бағдарлары оның мінез-құлқы мен белсенді іс-әрекетінде өзінің нақты бейнесін табатын құндылық бағдарлар жүйесінің ең тұрақты бөлігін білдіретін қатынасында айқындалады.

Педагогтың педагогикалық қызметті жүзеге асыруға мотивациялық дайындығын көрсететін әлеуметтік-кәсіби ұстанымы, кәсіби-құндылық бағдарлары мен көзқарастары оның тұлғасының кәсіби-педагогикалық бағыттылығында тұтас көрінеді.

Мұғалімнің кәсіби құзыреттілігіпедагогикалық іс-әрекетке теориялық және практикалық дайындық дәрежесі мұғалімнің арнаулы, жалпы ғылыми және психологиялық-педагогикалық білімдер жүйесін, сондай-ақ өзінің тұтастығымен білімнің негізін құрайтын педагогикалық технология мен жабдықтарды меңгеру деңгейімен анықталады.Сайып келгенде, кәсіби іс-әрекетті табысты жүзеге асыру және педагогикалық шеберлікке қол жеткізу көп жағдайда мұғалімнің өзінің психофизиологиялық ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін есепке алуға, соларға сәйкес өз жұмысының оңтайлы жеке стилін табуға дайындығына байланысты, ол ең жақсы нәтижені қамтамасыз етеді.

**7- дәріс. Педагогикалық қарым қатынас құрылымы мен мен стильдері**

Педагогическое общение — специфическая форма общения, имеющая свои особенности и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты.

**Педагогическое общение —** совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся. Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения. Будет ли педагогическое общение оптимальным, зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры.

**Сущность и структура педагогического общения**

Успех педагогической деятельности в значительной мере зависит от характера взаимоотношений, сложившихся между учителем и обучаемыми. Педагог является образцом для детей. Он решает воспитательные задачи, формирует личность школьника. Педагог всегда должен быть выдержанным (уметь владеть собой в любой обстановке), требовательным к самому себе, разумно взыскательным к учащимся. На практике это нелегко.

Педагогическое общение есть форма учебного взаимодействия, сотрудничества учителя и учеников. Это — личностно и социально ориентированное взаимодействие. Педагогическое общение одновременно реализует коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом всю совокупность вербальных, изобразительных, символических и кинетических средствориентированного общения.

Второе качество педагогического общения обусловливается, прежде всего, его обучающей функцией, которая включает в себя воспитывающую функцию, поскольку образовательный процесс, как уже отмечалось, имеет воспитывающий и развивающий характер. Учитель помогает ученику выразить себя, выразить то положительное, что в нем есть. Таким образом, говоря о педагогическом общении, отметим наличие в нем наряду с обучающей, воспитывающей и фасилитативной функции.

По определению М.И. Лисиной, задача общения— это та цель, на достижение которой в данных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения. Задачу общения определяют внутренние и внешние условия. Задача в свою очередь определяет характер действия общения.

Достаточно большой интерес представляет рассмотрение самого стиля общения**,** вызываемого и требуемого самим характером учебного сотрудничества, в котором ставится и решается совместно с учителем проблема, мыслительная задача. В стиле общения находят выражение: а) особенности коммуникативных возможностей учителя, б) сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников, в) творческая индиви-дуальность педагога, г) особенности ученического коллектива. Стиль общения есть устойчивая форма способов и средств взаимодействия людей друг с другом, в данном случае — педагогического.

Отмечается, что стиль общения самого преподавателя (учителя) должны отличать: 1) пристальное внимание к мыслительному процессу ученика (учеников), малейшее движение мысли требует немедленной поддержки одобрения, иногда просто знака, что мысль замечена; 2) наличие эмпатии — умения поставить себя на место ученика, понять цели, мотивы его деятельности, а значит, и его самого, что позволяет в определенной степени прогнозировать деятельность ученика и управлять ею заранее, не «postfactum»; 3) доброжелательность, позиция заинтересованности старшего коллеги (друга) в успехе ученика; 4) рефлексия — непрерывный строгий анализ своей деятельности как педагога, управляющего познавательной деятельностью учеников, и введение максимально быстрых поправок в учебный процесс.Таким образом, педагогическое общение, основанное на субъект-субъектных отношениях, проявляется в сотрудничестве, которое осуществляется в атмосфере творчества и способствует гуманизации обучения.

Известный психолог В. А. Кан-Калик выделял следующие стили педагогического общения:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом.

2. Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности.

3. Общение-дистанция относится к самым распространенным типам

педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах: в обучении — со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании — со ссылкой на жизненный опыт и возраст. Такой стиль формирует отношения «учитель — ученики». Но это не означает, что ученики должны воспринимать учителя как сверстника.

4. Общение-устрашение, негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. Общение-заигрывание, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет.

**Основные функции общения в педагогическом процессе:**

• **конструктивная —** педагогическое взаимодействие преподавателя и студента при обсуждении и разъяснении содержания знаний и практической значимости по предмету;

• **организационная** — организация совместной учебной деятельности преподавателя и студента, взаимной личностной информированности и общей ответственности за успехи учебно-воспитательной деятельности;

• **коммуникативно-стимулирующая** — сочетание различных форм учебно-познавательной деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной), организация взаимопомощи с целью педагогического сотрудничества; осведомленность студентов о том, что они должны узнать, понять на занятии, чему научиться;

• **информационно-обучающая** — показ связи учебного предмета с производством для правильного миропонимания и ориентации студента в событиях общественной жизни; подвижность уровня информационной емкости учебных занятий и ее полнота в сочетании с эмоциональным изложением учебного материала, опорой на наглядно-чувственную сферу студентов;

• **эмоционально-корригирующая** — реализация в процессе обучения принципов «открытых перспектив» и «победного» обучения в ходе смены видов учебной деятельности; доверительного общения между преподавателем и студентом;

• **контрольно-оценочная** — организация взаимоконтроля обучающего и обучаемого, совместное подведение итогов и оценка с самоконтролем и самооценкой.

Наиболее распространенными являются пять причин, препятствующих установлению оптимального педагогического общения между преподавателем и обучаемыми:

• педагог не считается с индивидуальными особенностями студента, не понимает его и не стремится к этому;

• студент не понимает своего преподавателя и потому не принимает его как наставника;

• действия преподавателя не соответствуют причинам и мотивам поведения студента или сложившейся ситуации;

• преподаватель высокомерен, задевает самолюбие студента, унижает его достоинство;

• студент сознательно и упорно не принимает требований преподавателя или, что еще серьезнее, — всего коллектива.

***Вопросы для самоконтроля:***

1. Что значит для педагога репрезентативная функция общения?

3. Какова общая характеристика и специфика педагогического общения?

5. Всегда ли демократический стиль общения имеет положительный эффект в педагогическом взаимодействии?

**Педагог как субъект общения**

1 Коммуникативная компетентность педагога

2 Причины негативной коммуникации

3 Барьеры педагогического общения

4 Синдром эмоционального выгорания

В процесс общения включены как минимум два человека, и каждый из них является активным субъектом. Значит, при построении стратегии взаимодействия каждому приходится принимать в расчет не только потребности, мотивы, установки другого, но и то, как этот другой понимает мои потребности, мотивы, установки. Все это приводит к тому, что анализ осознания себя через другого включает две стороны: идентификацию и рефлексию.

Одним из самых простых способов понимания другого человека является уподобление (идентификация) себя ему.

Установлена тесная связь между идентификацией и другим близким по содержанию явлением — эмпатией.

**Эмпатия** — способность эмоционально воспринять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми его мыслями и чувствами. Способность к эмоциональному отражению у разных людей неодинакова.

Логическая форма познания личностных особенностей себя и других людей — рефлексия. Процесс понимания друг друга «осложняется» явлением рефлексии. Под рефлексией здесь понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Это уже не просто знание или понимание другого, но знание того, как другой понимает меня, своеобразно удвоенный процесс зеркальных отражений друг друга.

**Основные типы собеседника в педагогическом общении**

**1 «Вздорный человек»,** «нигилист». Часто выходит за рамки беседы. Нетерпелив, не сдержан, возбужден. Своей позицией и агрессивной манерой поведения провоцирует собеседников к тому, чтобы те не соглашались с его утверждениями. С «нигилистом» надо вести себя следующим образом:

— оставаться хладнокровным, уверенным в себе и достаточно компетентным;

— следить, чтобы окончательное решение, по возможности, было сформулировано им самим;

— заранее обсудить и согласовать с ним все спорные моменты;

— привлечь его на свою сторону, приближая его точку зрения к позитивной;

— чаще беседовать с ним наедине, чтобы выяснить истинные причины его негативной позиции.

**2. «Позитивный человек».** Самый приятный тип собеседника, добродушный и трудолюбивый. Способен спокойно, обоснованно вести дискуссию и совместно подвести итоги беседы. К такому собеседнику желательно относиться так:

— выяснять и совместно рассмотреть тонкости отдельных случаев;— позаботиться, чтобы другие участники беседы были согласны с этим позитивным подходом; — в спорных и сложных ситуациях искать у него помощь и поддержку; — в группе собеседников предоставить ему любое свободное место.

**3. «Всезнайка».** Обо всем имеет собственное мнение, считает, что он все знает, всегда требует слова. В общении с ним лучше придерживаться следующих правил:— предложить ему место поблизости от себя;— напоминать ему, что другие тоже хотят высказаться; — попросить его дать возможность и остальным собеседникам по-трудиться над решением; — предложить ему сформулировать промежуточные заключения; — при наиболее рискованных его утверждениях дать возможность остальным участникам выразить свою оценку и точку зрения; — иногда специально задавать ему сложные вопросы, на которые в случае необходимости можете ответить сами. **4. «Болтун».** Часто бестактно и без видимой причины прерывает ход беседы, не обращая внимания на время, которое тратит на свои выпады. Как следует к нему относиться? — как и всезнайку, посадите его поближе к себе или другой авторитетной личности; — когда он начнет уходить от темы, остановите его, спросив, в чем он видит связь своего выступления с предметом беседы; — ограничьте время отдельных выступлений и всей беседы; — следите, чтобы он не переворачивал рассмотрение проблемы «с ног на голову». **5. «Трусишка».** Отличается недостатком уверенности в себе. Охотнее промолчит, боясь сказать такое, что, по его мнению, может выглядеть глупо. С ним следует обходиться очень деликатно, соблюдая чувство меры; — задавать ему легкие вопросы информационного характера; — подбодрить его, чтобы он мог высказаться достаточно четко; — помогать ему формулировать выводы; — решительно пресекать любые попытки насмешек над ним; — применять ободряющие формулировки типа: «Все бы хотели услышать и Ваше мнение»; — благодарить его за любой вклад в беседу или замечание. **6. Хладнокровный, «неприступный собеседник».** Замкнут, высокомерен. Чувствует себя вне темы и ситуации, все это кажется ему недостойным внимания и усилий. Необходимо: — заинтересовать его в обсуждении проблемы;— периодически обращаться к нему, спрашивая: «Кажется, Вы не согласны с тем, что было сказано. Было бы интересно узнать, почему?»; — попытаться выяснить причины такого отстраненного поведения. 7. **«Незаинтересованный собеседник».** Его не интересует данная тема, а возможно, и вообще ничего не интересует. Он охотнее «проспал» бы всю беседу, поэтому следует вести себя так: — задавать ему вопросы информационного характера; — придать теме беседы интересную и привлекательную форму; — задавать ему стимулирующие вопросы; — попытаться выяснить, что интересует лично его. **8. «Важная птица».** Не выносит критики — ни прямой, ни косвенной. Чувствует и ведет себя как человек, стоящий выше остальных. Отношение к нему должно быть следующим: — нельзя позволять ему разыгрывать роль гостя в беседе; — нужно ставить его в положение, равноправное с остальными; — дать ему понять, что ведущим беседы являетесь вы, и вы будете определять ее ход; — в диалоге с ним полезно применять метод «да, но». **9. «Почемучка».** Кажется, что он создан только для того, чтобы задавать вопросы независимо от того, имеют ли они отношение к теме или нет. Он просто сгорает от желания спрашивать всех и вся. Как справиться с таким собеседником? Здесь может помочь следующее: — на его вопросы информационного характера отвечать сразу; — признавать его правоту, если не получается дать нужный ответ; — обращать его вопросы ко всем участникам беседы, а если он один, то переадресовать вопрос ему самому. Конечно, в «чистом виде» такие типы практически не встречаются: обычно людям свойственны в большей или меньшей мере некоторые из перечисленных особенностей одного типа или комбинации нескольких «абстрактных типов». Причем один и тот же человек может менять свой «классификационный тип» — в зависимости от хода беседы, позиции своих собеседников, от своих личных интересов. Отрицательные установки способны серьезно осложнить взаимоотношения в системе «педагог—учащийся», создавая «подводные рифы» и ставя «барьеры» в общении и взаимопонимании педагога и учащихся. **Барьеры общения Барьер манеры общения** Манера общения как индивидуализированная программа формируется на базе темперамента, характера и типа акцентуации личности. Рассмотрим кратко основные манеры общения. **Доминантный субъект общения** испытывает потребность обратиться к какому-либо человеку, и его не слишком заботит уместность, целесообразность такого обращения. Такой человек не считает для себя обязательным отвечать на вопросы, которые ему поставлены. Он всегда хочет сам оказывать влияние на других, овладеть инициативой и подавить активность партнера по общению. Эту его настроенность можно уловить на стадии оценки коммуникативной ситуации по осанке, мимике, жесту, взгляду и репликам. В общении он напорист, перебивает партнера, повышает голос, многократно повторяет одно и то же. Как организовать свое вхождение в коммуникативную ситуацию при наличии доминантных партнеров? Во-первых, надо дать доминантному субъекту возможность выявить свою доминантность. Во-вторых, спокойно держаться независимой точки зрения, не опровергая и не высмеивая «силовые приемы» партнера. **Недоминантный субъект общения** — полная противоположность доминантному. Это человек, постоянно чувствующий себя просителем, боящийся лишний раз взять коммуникативную инициативу, задать вопрос, высказать точку зрения. Недоминантный субъект общения очень чувствителен к внешним признакам силы, интеллекта, эмоциональности партнера. Он уступчив, легко теряется, не перебивает партнера, терпеливо сносит, когда перебивают его. Нерешителен в раскрытии своих знаний, часто позволяет сбить себя с толку и приходит к выводу о своей неправоте (затем, осознав это, впадает в отчаяние). Вхождение в коммуникативную ситуацию с недоминантным субъектом — это стимулирование его, предоставление ему инициативы и возможности выразить себя. **Мобильный субъект общения** обладает легкой манерой переключения внимания, быстротой рефлексивной оценки. Быстро и часто поверхностно рисует в своем сознании образ партнера по общению. Речь его тороплива: одна фраза легко сменяется другой. Он часто и непроизвольно оказывает своей мобильностью влияние на темп общения партнеров. Часто перебивает. Активно выражает свое отношение к тому, что говорите вы, вставляет в вашу речь реплики и замечания. Стиль его высказываний неряшливый. Смысл речи для него важнее словесного «облачения». Продолжительное, монотемное общение с глубоким анализом сущности явлений с ним невозможно. Он всегда стремится внести в общение разнообразие. Проститься с ним так же легко, как и разговориться: он невзыскателен в отношении форм и ритуалов свертывания общения. **Ригидный субъект общения** включается в коммуникативную деятельность не сразу. Ему требуется основательно изучить партнера, понять его коммуникативные намерения. Слушает внимательно. Говорит неспешно. Мысль излагает подробно: фразы строит тщательно, стремясь, чтобы слово точнее передавало смысл. Не любит, чтобы его перебивали. Не терпит поспешности в изложении мысли от других. Общение с таким человеком может изматывать тех, кто нетерпелив. Надо уметь с учетом сложившихся этикетных форм общения войти и выйти из коммуникативного взаимодействия с ригидным субъектом общения. В общении с ним следует избегать торопливости и небрежности. Если в общении со сверхмобильным партнером лучше всего сначала подстроиться под его темп, что на первых порах может снижать содержательность контакта, то далее постепенно замедляйте частоту и скорость собственных реплик. Так вы «сделаете» партнера собранным в общении. Затем уже можно вернуться к началу разговора и уточнить то, что осталось малопонятным или невыясненным. Если вы не проявите такой инициативы, общение не состоится, и каждый из вас (вы и ваш партнер) унесет с собой чувство досады, неудовлетворенности общением. Если партнер по общению ригиден, надо поставить перед собой коммуникативную задачу на долготерпение. Торопить такого партнера, раздражаться — значит расширять поле расхождений. **Экстравертный субъект общения** расположен к взаимодействию. Об-щение — это его стихия. Он почти всегда направлен на партнерство, независимо от того, легко или тяжело у него на душе. Он искренне уверен в своей способности понять любого человека. Он любознателен, и в первую очередь в отношении людей. Он хочет быть полезным. Очень внимателен к окружающим и желает такого же внимания к себе. Чтобы привлечь к себе внимание, часто бывает эксцентричным в высказываниях, подхватывая модные новинки. Ему нравится высказывать симпатии партнеру по общению. Умеет говорить открыто и искренне. С таким партнером легко входить в коммуникативную ситуацию, так как часто он сам помогает вам в этом. **Интровертный субъект общения.** Это не склонный к внешнему диалогу человек с непрочной внешне-коммуникативной установкой. Больше всего сосредоточен на аутообщении (диалог с самим собой). Обидчив. Застенчив. Не склонен к общению на личные темы. Имеет хорошо управляемую систему психологической защиты «личных зон». Вхождение в коммуникативную ситуацию с интравертом благоприятно «с глазу на глаз». В интенсивное общение его надо втягивать постепенно и деликатно. Постоянный учет этих характеристик субъектов общения даст вам возможность сформировать у себя навыки понимания специфики личности и признания ее достоинств. Только в этом случае возникает условие для эффективного общения, решения коммуникативных задач идеологической работы. **Барьер отрицательных эмоций Эмоции возникают в следующих случаях:** - когда приходит нечто значимое для индивида; - когда (на основе когнитивных процессов) делается вывод, с одной сто-роны, о наличии угрозы, а с другой — о невозможности ее избежать; - при обострении потребности; - когда осознается невозможность привычного поведения; в конфликтной ситуации; - при непредвиденном развитии событий. Уже из этого перечисления можно заключить, что эмоции обусловлены двояко — потребностями (мотивациями) и обстоятельствами (ситуацией). Эмоции способны резко усилить или ослабить скованность, робость в общении. Однако не любая, а лишь устойчивая отрицательная эмоция может воздвигнуть серьезный барьер на пути нормального общения. К таким фун-даментальным эмоциям относятся горе (страдание), гнев, отвращение, пре-зрение, страх и другие. Рассмотрим некоторые барьеры, возникающие при включении сильных эмоций. **Барьер страдания** действует двояко, снижая:- во-первых, уровень контактности, общительности человека, пережи-вающего страдания; - во-вторых, уровень коммуникативности тех, кто вступает в контакт сострадающим. Всякое страдание обычно вызвано: - трагическими событиями, - неудовлетворенностью своим социальным статусом, - сильно заниженной самооценкой, - физическими болями и др. **Барьер гнева** преодолеть особенно трудно, ведь гнев рождается в ответ на неожиданные препятствия, оскорбления и т. д. Гнев буквально удваивает физическую и психическую энергию. И чем он сильнее, тем активнее человек его изливает в словесных или агрессивных действиях. **Барьер отвращения и брезгливости** возникает в результате нарушений кем-либо элементарных этических норм или вследствие «гигиенического неприятия» другого человека. Возникновение этого барьера могут спровоцировать: - излишне небрежная жестикуляция партнера; - его гигиенически неприятные действия (почесывания, подергивания, сморкание и т. д.); - мокрые, потные ладони рук; - грязные ногти протянутой для рукопожатия руки; - отталкивающие манеры; - нарушение психологической дистанции общения; - запах изо рта; - мятая грязная одежда; - гнилые передние зубы; - рубцы от ожогов на лице. Если на физические дефекты окружающие быстро перестают обращать внимание, то гигиенические отклонения они не приемлют всегда. **Барьер презрения,** как и барьер отвращения, ограничивает контакты с человеком, вызвавшим отрицательные эмоции. Презрение обычно вызывают: - аморальные поступки, - неприемлемые черты характера (трусость, скупость), - предрассудки. **Барьер страха** — это один из самых труднопреодолимых в межличностном общении. Он побуждает свести к минимуму контакт с тем, кто является его источником. **Барьер стыда и вины** возникает в результате осознания неуместного происходящего. Человек краснеет, у него изменяется голос, он опускает глаза или отводит взгляд от партнера по общению. Этот барьер возникает как реакция на критику, на неумеренную похвалу, лесть, из боязни показаться неловким, из боязни быть уличенным в чем-то содеянном.

**Барьер плохого настроения** также входит в группу барьеров, вызванных эмоциями. Эмоционально-негативное состояние индуцируется на партнера, парализует его коммуникативные устремления. Плохое настроение часто служит источником конфликтов.

**Барьер недостаточного понимания важности общения**

Этот барьер возникает, во-первых, как следствие ложной установки руководителя высшего звена, считающего, что полную информацию подчинен-ному сообщать необязательно, во-вторых, вследствие недооценки им общения как социально-психологического механизма управления людьми.

**Барьер неправильной установки сознания**

Установка — это готовность к действию сообразно ситуации общения. Так называемая «неправильная установка» возникает в итоге деформации её а) стереотипами мышления, б) предвзятыми представлениями, в) неадекватными отношениями, г) отсутствием внимания и интереса к кому-либо или чему-либо, д) пренебрежением к фактам.

Стереотип представляет собой устойчивое, упрощенное мнение об отдельных людях и ситуациях. Стереотипы создают барьеры в общении двояким образом: 1) смысл информации может быть искажен стереотипом говорящего, а также 2) стереотипным мышлением воспринимающего (слушающего).

Предвзятые представления возникают в результате снижения уровня са-мокритичности и подъема самооценки (ясно, что не всегда обоснованного). В этом случае человек ищет контакта только с теми, кто разделяет его взгляды или идеи и отвергает все, что им противоречит.

Неправильные отношения формируются вследствие смещения функцио-нально-ролевых и личностных позиций. Они препятствуют налаживанию контактов и созданию обстановки психологического равенства партнеров по общению.

Отсутствие интереса. Нередко бывает, что человек в процессе общения перестает придавать значение воспринимаемой им информации. Так пропа-дает интерес к общению.

Отсутствие же внимания определяется отсутствием интереса, вместе с тем — и это весьма важно! — неумением управлять своим вниманием.

Пренебрежение фактами — это следствие привычки делать поспешные выводы и заключения, не располагая достаточным числом фактов или непра-вильно их понимая.

**Барьер речи**

Он возникает вследствие допущенных речевых ошибок, ибо речь — ос-новное средство общения. Этот барьер искажает (а иногда и полностью за-глушает) слова говорящего.

Возникает такой барьер в результате:

- эмоционального возбуждения;

- неправильного выбора слов;

- ошибки в построении сообщения;

- неверной оценки способности партнера понять передаваемую ему ин-

формацию;

- слабой аргументации;

- не владение социально-психологическими механизмами общения.

Длительные занятия определенным видом профессиональной деятельности или определенное статусно-должностное положение приводят к профессиональной деформации личности. Поэтому, если в общении человека с другими людьми, от которых он зависит или они зависят от него, появляются определенные затруднения, в первую очередь необходимо обратить внимание на себя, на свое поведение, на свою позицию и стиль общения. Нейтрализовать непонимание возможно четкой расстановкой социальных ролей, определением социальной дистанции, переводом общения на уровень делового информирования, диалогического общения.

Для этого необходимо:

1) адаптировать содержание передаваемой информации к уровню способностей восприятия собеседника при широком варьировании способов (речевых и неречевых) ее подачи;

2) привлекать для передачи информации авторитетное для собеседника лицо;

3) стремиться к установлению доверительных контактов; 4) создать у собеседника опыт, на основе которого можно перестраивать его отношение к тем или иным знаковым системам и т.д.

Устранить смысловые барьеры важно и потому, что устойчивые, повторяющиеся ситуации непонимания ведут и к неприятию личности в целом, а не только сообщаемой ею информации, т.е. ведут к психологическому барьеру, барьеру личности, который устранить значительно сложнее.

**Синдром выгорания**

Существуют различные определения «выгорания», однако в наиболее общем виде оно рассматривается как долговременная стрессовая реакция, или синдром, возникающий вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности. В связи с этим синдром «психического выгорания» (burnout) обозначается рядом авторов понятием «профессиональ-ное выгорание», что позволяет рассматривать это явление в аспекте личной деформации профессионала под влиянием длительного профессионального стажа. Проведенные исследования привели к обнаружению своеобразного профессионального стресса – «стресса общения», который в сочетании с другими профессиональными стрессами, приводит к возникновению так называемого феномена «эмоционального выгорания». В современных условиях деятельность педагога насыщена факторами, вызывающими профессиональное выгорание: большое количество социальных контактов за рабочий день, предельно высокая ответственность, большое количество учащихся в классе, работа с неблагополучными семьями, недооценка среди руководства и коллег профессиональной значимости, невозможность творческого самовыражения. Так, профессия педагога является одной из профессий альтруистического типа, что повышает вероятность возникновения «выгорания». Синдром профессионального выгорания – это неблагоприятная реакция на рабочие стрессы, включающая в себя психологические, психофизиологические и поведенческие компоненты. По мере того как усугубляются последствия рабочих стрессов, истощаются моральные и физические силы человека, он становится менее энергичным, ухудшается его здоровье. Истощение ведёт к уменьшению контактов с окружающими, а это, в свою очередь, – к обострённому переживанию одиночества. У «сгоревших» на работе людей снижается трудовая мотивация, развивается безразличие к работе, ухудшаются качество и производительность труда, возникают конфликты в коллективе. Исследования А. Пайнс показали, что, если работа оценивается как незначимая в собственных глазах, то синдром развивается быстрее. К. Кондо определяет синдром «эмоционального сгорания» как дезадаптированность к рабочему месту из-за чрезмерной рабочей нагрузки и неадекватных межличностных отношений. Специфичность и уникальность синдрома «выгорания» заключается в связанности симптомов эмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений. Также к выгоранию относят целый ряд симптомов, проявляющихся в когнитивной, мотивационной сферах личности, в поведении и физическом состоянии, где общим для этих симптомов является их дезадаптивность.

Эмоциональное выгорание возникает в результате внутреннего накапливания отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки», или «освобождения» от них. Оно ведет к истощению эмоциональных, энергетических и личностных ресурсов человека. С точки зрения концепции стресса (Г. Селье), эмоциональное выгорание, – это дистресс или третья стадия общего адаптационного синдрома – стадия истощения.

Выделяют три фактора, играющие существенную роль в профессиональном выгорании:

1) *личностный фактор* – была выявлена взаимосвязь мотивации и «сгорания». В расчет брались разные мотивы трудовой деятельности: удовлетворенность зарплатой, чувство значимости себя на рабочем месте, профессиональное продвижение, автономия и уровень контроля со стороны руководства. Cиндром развивается быстрее, если работа оценивается как незначимая в собственных глазах, существует неудовлетворенность профессиональным ростом и установкой на поддержку, а так же, если преобладает недостаток автономности («сверхконтроль»). К «сгорающим» также были отнесены «трудоголики» (кто решил посвятить себя реализации только рабочих целей и построению служебной карьеры);

2) *ролевой фактор* – получены значимые корреляции между ролевой конфликтностью, ролевой неопределенностью и «сгоранием». На счет данного фактора отнесены те профессиональные ситуации, в которых совместные действия в большей мере не согласованы, когда нет интеграции усилий, присутствует конкуренция, в то время как продукт труда зависит от слаженности действий. В этих условиях профессионал необязательно удовлетворяет своим ожиданиям, даже если он «потратил немало времени и переусердствовал, рассчитывая на самовосстановление». При анализе уровней «сгорания» в двух группах испытуемых было обнаружено, что работа в ситуации распределенной ответственности, где сильно выражено «коллегиальное начало», ограничивает развитие «сгорания» несмотря на то, что рабочая нагрузка может быть существенно выше;

3) *организационный фактор* – «сгорание» связано с тем, что работа может быть многочасовой, не оцениваемой должным образом, имеющей трудноизмеримое содержание, требующей исключительной продуктивности или соответствующей подготовки, или с тем, что характер руководства со стороны вышестоящих не соответствует содержанию работы, так же развитию «сгорания» способствует неопределенность или недостаток ответственности (В.М. Целуйко).

Выделяют группы симптомов синдрома профессионального выгорания (таблица 1).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Таблица 1 – Симптомы профессионального выгорания** № п/п | Группа симптомов | Симптомы (проявления синдрома профессионального выгорания) |
| 1 | Эмоциональные | чувство эмоциональной опустошенности; неопределенное чувство беспокойства и тревоги; чувство разочарования; снижение уровня энтузиазма; раздражительность; обидчивость; неуверенность; равнодушие; бессилие. |
| 2 | Психосоматические | повышенная утомляемость, чувство истощения на протяжении всего дня; восприимчивость к показателям внешней среды: частые головные боли, расстройства желудочно-кишечного тракта; отсутствие аппетита или переедание, что ведет к недостатку или избытку веса; нарушению сна, бессоннице. |
| 3 | Нарушение познавательных процессов деятельности | трудности с концентрацией внимания; жесткость и ригидность в мышлении; сконцентрированность на деталях; неспособность принимать решения. |
| 4 | Неприятия профессиональной деятельности | неприязнь к работе; усиленное сопротивление выходу на работу; мысли о смене работы, профессии. |
| 5 | Нарушение социальных связей | растущее избегание контактов с людьми; дистанцирование от коллег; стремление к уединению; осуждение обучающихся, циничное отношение к ним. |

качества, помогающие избежать профессионального выгорания:

- хорошее здоровье и сознательная, целенаправленная забота о своем физическом состоянии (занятия спортом, здоровый образ жизни и др.);

- высокая самооценка и уверенность в себе, своих способностях и возможностях;

- опыт успешного преодоления профессионального стресса;

- способность конструктивно меняться в напряженных условиях; высокая мобильность; открытость; общительность; самостоятельность; стремление опираться на собственные силы;

- способность формировать и поддерживать в себе позитивные, оптимистичные установки и ценности и др.

Профилактика профессионального выгорания педагогов должна быть направлена на обучение педагогов способам саморегуляции, разрешению конфликтных ситуаций в деловом взаимодействии, эмоционально-личностному общению, формированию здорового образа жизни, умению распределять свои нагрузки, умению переключаться с одного вида деятельности на другой, правильно распределять рабочее время.

В результате саморегуляции могут возникать три основных эффекта:

- эффект успокоения (устранение эмоциональной напряженности);

- эффект восстановления (ослабление проявления утомления);

- эффект активизации (повышение психофизиологической реактивности).

Знание стадий и факторов синдрома профессионального выгорания позволит педагогам учреждения образования более серьезно отнестись к своевременной профилактике развития этого синдрома. Предупреждение выгорания должно быть комплексным, психологическим, организационным, направленным на коррекцию нарушений психического состояния и, при необходимости, на улучшение психологического климата в педагогическом коллективе, оптимизацию труда педагога.

Таким образом, на развитие синдрома профессионального выгорания большое воздействие оказывают как особенности профессиональной деятельности, так и индивидуальные характеристики самих профессионалов, которые необходимо учитывать при проведении профилактической работы с педагогами.

***Вопросы для самоконтроля:***

1 Раскройте понятие коммуникативная компетентность педагога.

2 Охарактеризуйте причины негативной коммуникации в педагогическом общении. Приведите примеры.

3 Чем опасен синдром профессионального выгорания для педагога.

**Стиль педагогического общения**

1 Основные стили и модели поведения педагога

2 Обратная связь в общении

Педагогический стиль-это совокупность конкретных приемов и методов, определяющих подход учителя к руководству коллективом и его линию поведения в возникающих при этом ситуациях. Стиль работы — это форма реализации социально-психологических отношений в процессе руководства ученическим коллективом.

Можно выделить **пять основных стилей руководства учащимися:**

**- автократический (самовластный стиль руководства),** когда преподаватель осуществляет единоличное управление коллективом студентов, не позволяя им высказывать свои взгляды и критические замечания, последовательно предъявляет к учащимся требования и осуществляет жесткий контроль за их исполнением;

**- авторитарный (властный стиль руководства)** допускает возможность для студентов участвовать в обсуждении вопросов учебной или коллективной жизни, но решение, в конечном счете, принимает преподаватель в соответствии со своими установками;

**- демократический стиль** предполагает внимание и учет пре-подавателем мнений студентов, он стремится понять их, убедить, а не приказывать, ведет диалогическое общение «на равных»;

**- игнорирующий стиль** характеризуется тем, что преподаватель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность студентов, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей передачи учебной и административной информации;

**- попустительский, конформный стиль** проявляется в том случае, когда преподаватель устраняется от руководства группой студентов либо идет на поводу их желаний;

**- непоследовательный, алогичный стиль** — преподаватель в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния осуществляет любой из названных стилей руководства, что ведет к дезорганизации и ситуативности системы взаимоотношений преподавателя со студентами, к появлению конфликтных ситуаций.

В любом общении, в том числе и педагогическом, можно выделить две стороны: отношение и взаимодействие. С учетом этих компонентов коммуникативной деятельности каждый педагог по-своему организует свое взаимодействие с учащимися. Это во многом определяется особенностями избранного им стиля и позиции общения.

**Позиция** (от латинского position) – точка зрения; отношение к какому-либо вопросу.

**Педагогическая позиция** – это совокупность отношений учителя: к учащемуся, к самому себе, к целостному педагогическому процессу, к учебным и внеучебным занятиям, а также к своим коллегам и представителям административных структур системы образования.

В зависимости от стиля преподавания, отношения к учебному предмету и учащимся можно условно выделить четыре «типа» педагогических позиций: педагоги-«теоретисты», педагоги-«реалисты», педагоги-«утилитаристы» и педагоги-«интуитивисты» («артисты»).

**Педагоги-«теоретисты».**У них теория, научная идея всегда преобладают в ущерб реальному миру вещей и практике. У «теоретистов» на первом плане стоит отвлеченная мысль, которая иногда заслоняет объективную реальность. Алфавитный список учащихся они запоминают скорее, чем своих живых воспитанников, с которыми довольно продолжительное время взаимодействуют в педагогическом процессе. Во время занятий такой педагог обычно смотрит на что угодно, только не на аудиторию (класс, группу), и держится натянуто, неестественно, угловато, думая не о сидящих перед ним учащихся, а лишь о плане проводимой работы, который обязательно необходимо выполнить.

Сильная сторона таких педагогов – хорошее знание методики преподавания своего предмета, постоянная работа по своей специальности, а также добросовестная подготовка к каждому занятию. Педагог такого типа даже в мыслях не допускает, что на занятия можно прийти без достаточной подготовки. Он обычно очень принципиален, глубоко убежден в правильности исповедуемых им идей. Требователен к себе и к другим, и эта требовательность нередко переходит в педантизм, в нетерпимость ко всем инакомыслящим. Такой педагог часто ищет новых путей, не удовлетворяясь проторенными методическими дорожками, нередко придумывает очень удачные приемы преподавания. Педагоги такого типа достаточно инициативны, но неумение ориентироваться в реальности часто приводит их к прожектерству или открытию уже открытых Америк.

Наиболее сильны «теоретисты» в объяснении нового материала. Они умеют подать новое горячо, убедительно, по-своему оригинально и интересно, что очень импонирует учащимся. Но такие педагоги часто бывают слабы в практике; они плохо чувствуют своих воспитанников, запоминая лишь хорошо успевающих и тех, кто не справляется с усвоением содержания преподаваемого ими предмета. Для успешного применения своих теорий у них, кроме того, не достает чувства меры и не хватает необходимого такта.

**Педагоги-«реалисты**» хорошо разбираются в мире вещей и людей, они тонко чувствуют настроение своих воспитанников, умеют вместе с ними и радоваться, и огорчаться, и жить интересами каждого из них. Поэтому такие педагоги свои занятия ведут легко, грациозно, свободно и непринужденно. В теории педагог-«реалист» не очень силен: у него методика преподавания вытекает главным образом из практики, а не из научно-методических законов и закономерностей, поэтому он обычно затрудняется методически грамотно обосновать свои приемы. «Реалисты» хорошо умеют видеть самое главное в учебном материале: как он усваивается учащимися, и притом не наиболее способными, но и отстающими, умеют вносить поправки. На занятиях им лучше всего удается не объяснение нового материала (тут они лишь толково передают своими словами содержание учебника), а опрос: их такт, чувство меры и знание особенностей каждого учащегося позволяет взять от каждого по его способностям и дать каждому по его возможностям. Такой опрос, особенно фронтальный, похож на оживленную беседу с учащимися о чем-то весьма интересном. Очень хороши такие педагоги и в работе учащимися, испытывающими затруднения в обучении. Дисциплина у них строится на сознательности учащихся, на знании их индивидуально-психологических и личностных особенностей и на умении управлять через каждого из воспитанников жизнью всей учебной группы, не навязывая ей своей воли, не подавляя ее самостоятельность своим авторитетом.

Слабым местом в работе педагогов-«реалистов» является их эмпиризм, неумение теоретически обосновать свой опыт и выделить в нем самое главное, а поэтому у них существует опасность «разменяться по мелочам». Иногда близкие отношения с воспитанниками приводят к некоторой фамильярности с их стороны, к ослаблению дисциплины, особенно когда мягкость таких педагогов не сопровождается соответствующей строгостью. Бывает и так, что, постоянно заботясь о своих воспитанниках и стремясь облегчить для них все трудности, такие педагоги не упражняют их в самостоятельном преодолении трудностей, лишают возможности проявлять творческую инициативу.

**Педагоги-«утилитаристы».** Для них весь мир – лишь материал, а учащиеся – объект обучения и воспитания для получения максимально высоких результатов. Они без раздумий могут воспользоваться любыми рекомендациями, если они сулят быстрый эффект. Главный «конек» таких педагогов не объяснение нового материала – здесь они могут пересказать почти дословно текст учебника или учебного пособия, указав при этом, что следует опустить, и не опрос, который у них зачастую превращается в допрос с «пристрастием» для выявления и наказания нерадивых. Основное их оружие – тренировка в закреплении и повторении пройденного материала путем разнообразнейших упражнений.

***«Утилитаристы»*** *–* мастера всякого рода оформления. Своих воспитанников они знают очень хорошо, главным образом со стороны их недостатков, но вместе с тем умеют находить к ним индивидуальный подход. Дисциплина у них на занятиях обычно хорошая; правда, она чаще всего внешняя, основанная главным образом на недремлющем оке такого педагога и на хорошем знании им нрава и слабостей каждого из учащихся. «Утилитаристы» нередко бывают и неплохими актерами, и хорошими психологами. Поэтому они мастерски владеют своим настроением и интонациями, используя их не только в процессе обучения своему предмету, но и в повседневном педагогическом обиходе, угадывая в каждом отдельном случае тон и роль, которую в данный момент им выгоднее всего сыграть, начиная с роли нежного отца и заканчивая ролью строгого судьи.

**Педагоги-«артисты»** (*«интуитивисты*»). Ключевое их свойство – это способность действовать по вдохновению, по наитию, по интуиции. В этом их сила, в этом и слабость. В большинстве случаев это инфантильные взрослые люди, до седых волос сохраняющие свою детскую непосредственность. Они обладают тонким чутьем и интуитивным пониманием сущности другого человека; хорошо умеют привлекать к себе симпатии других людей.

Педагоги-«интуитивисты» могут с большим подъемом вести занятия: история у них похожа на серию увлекательных фильмов, география – на путешествие по чудесным странам. Особенно удаются «интуитивистам» практические занятия, посвященные повторению, на которых появляются импровизации, зачастую неожиданные и для самого автора. У таких преподавателей умеют творчески работать и учащиеся.

Однако педагоги-«интуитивисты» очень зависят от своего настроения, а отсюда наряду с высококачественными бывают и очень посредственные, а иногда и неряшливо проведенные занятия, когда преподаватель работает без всякого подъема. Умение творчески вести любое занятие, будь то теоретический семинар или практико-ориентированная форма работы, моменты наития и удачных импровизаций иногда приводят к тому, что такие педагоги плохо готовятся к занятиям, плохо планируют их, надеясь на свои импровизаторские способности. Такие преподаватели обычно хорошо владеют речью, но в некоторых случаях их речь начинает владеть ими. Далеко не лучшим образом обстоят у них дела и со всякого рода оформлением: с опрятностью ведения обязательных записей учащимися, с аккуратной и постоянной проверкой их письменных работ – все это иногда ведется кое-как, зачастую недобросовестно.

Вышеперечисленные «типы» педагогов в чистом виде встречаются довольно редко, а обыкновенно в различных комбинациях при доминировании какой-то одной стороны.

Особенности продуктивного взаимодействия педагога и учащихся во многом зависят не только от занимаемой им профессиональной позиции, но и от характерной манеры и способов общения, от индивидуального стиля руководства (общения).

В буквальном смысле ***стиль*** (от греч. stylos – палочка для письма) обозначает приемы, способы, методы какой-либо работы, деятельности; манеры поведения.

***Коммуникативный стиль личности*** *–* совокупность привычных для нее способов и средств установления и поддержания контактов с окружающими в различных формах взаимодействия – в беседах, переговорах, дискуссиях, спорах, а также в различных ситуациях взаимодействия – выработка идей, принятие и формулировка решений, преодоление конфликтов.

Коммуникативный стиль личности вызывает либо комфортное, либо неопределенное (нейтральное), либо дискомфортное действие на партнеров. Это зависит от того, как воспринимает личность их состояние, какое энергетическое влияние на них оказывает и в какой мере способствует возникновению атмосферы плодотворного сотрудничества. Будем различать соответственно три коммуникативных стиля: синергический, нонсинергический и антисинергический.

***Стиль синергический*** (от греч. «сотрудничество», «содружество») отличается тем, что личность своей манерой взаимодействия с партнерами (партнером) способствует объединению энергетических потенциалов и увеличению эффективности совместной деятельности. Это становится возможным, во-первых, благодаря беспрепятственному энергоинформационному обмену между участниками деловых отношений и, во-вторых, в результате сложения и синхронизации их энергий. Чем больше партнеров, обладающих синергизмом, тем ярче проявляется особый социально-психологический эффект в их общении: вместе они достигают более высоких результатов, чем могли бы достичь, действуя раздельно.

***Стиль нонсинергический***(от лат. «нон» - не, нет) характеризуется тем, что личность не может или не хочет содействовать успеху совместного труда. Она занимает позицию отстраненного наблюдателя, воздерживается проявлять инициативу, не демонстрирует соучастие и сопереживание в рабочем процессе. Все это свидетельствует о пассивном проявлении энергетического потенциала личности, о слабом ее участии в энергоинформационном обмене, а также об отсутствии синхронности во взаимодействии с энергиями партнеров.

***Стиль антисинергический***(греч. «анти» - противоположность) выражается в активных деструктивных формах поведения личности при взаимодействии с партнерами. Она наносит вред процессу и результатам совместной деятельности тем, что обычно демонстративно противопоставляет себя большинству, либо конфликтует сама, либо провоцирует конфликты между партнерами, своими настроениями определяет хаотичность в эмоциональных связях взаимодействующих сторон. Антисинергизм резко препятствует энергоинформационному обмену между партнерами и оказывает дестабилизирующее влияние на их совместное биопсихическое поле. В результате сотрудничество разлаживается, а его результаты оказываются ниже, чем эффективность отдельно взятых членов группы.

Вы владеете синергическим коммуникативным стилем, если:

 *соблюдаете нормы субъектных отношений.* Вы ведете себя так, чтобы партнеры испытывали внимание к себе, чувствовали поддержку и одобрение, находили соучастие и сопереживание. В этом случае ваш энергетический потенциал усиливает биополе сотрудничающих с вами людей;

 *поддерживаете свободный обмен идеями и оценками.* Вы сами активно высказываете мнения и уважительно относитесь к позициям партнеров. Это означает, что ваша энергия не подавляет их энергию;

 *критикуете конструктивно и доброжелательно.* Следовательно, ваша энергия не провоцирует энергетическую защиту со стороны оппонентов;

 *стимулируете и мотивируете инициативу партнеров.* Вы замечаете и одобряете новации, намерения, самостоятельность. При этом оцениваются прежде всего идеи и предложения, а не особенности партнера или форма высказываний, что побуждает его активно проявлять энергетические потенциалы;

 *интересы дела преобладают над личными интересами.* Поэтому ваша энергия расходуется прежде всего на дело;

 *демонстрируете высокий уровень коммуникативной толерантности.* Вы проявляете терпимость в ответ на неодобряемые или не принимаемые качества и формы поведения партнеров по общему делу. Тем самым вы сдерживаете негативные проявления своей энергии и «не заражаете» ими их энергетическое поле;

 *в партнерах оцениваете прежде всего такие качества, которые способствуют повышению эффективности совместной деятельности.* Тем самым вы влияете именно на те энергетические потенциалы партнера, которые необходимы для достижения общего успеха;

 *соблюдение норм партнерской этики.* Замечания в адрес коллег, оценки проделанной работы делаете в корректной форме, чтобы не задевать честь и достоинство сотрудничающих с вами лиц. Короче говоря, вы не привносите «возмущений» в энергетическое поле, объединяющее участников деятельности;

 *устраняете или смягчаете свои некоммуникабельные свойства.* Например, плохие черты характера, неприятные для окружающих привычки, склонность к аффектам и др. Благодаря этому ваше биополе становится гармоничным и не вносит хаос в энергетическое пространство участников совместной деятельности;

 *положительно воспринимаете и открыто радуетесь успехам партнеров и общим достижениям.* Это показывает, что вы способны «генерировать» и направлять вовне положительную энергию, таким образом вдохновляя себя и окружающих на новые достижения;

 *способны «играть в команде», не противопоставлять себя групповому разуму и воле.*

Для продуктивной коммуникативной деятельности педагог должен знать, что общение пронизывает всю систему педагогического воздействия, каждый его микроэлемент. На учебных занятиях и после их окончания ему необходимо владеть коммуникативной структурой всего педагогического процесса. При этом он должен быть максимально чутким к малейшим изменениям во внутреннем состоянии и поведении своих воспитанников, умело выбирать методы педагогического воздействия и постоянно соотносить их с особенностями возрастного развития учащихся и их индивидуально-психологическими характеристиками на конкретном этапе взаимодействия. Все это требует от педагога умения решать одновременно две проблемы: конструировать особенности своего поведения (свою педагогическую индивидуальность), своих отношений с учащимися, т.е. стиль общения; конструировать выразительные средства коммуникативного воздействия.

Можно выделить следующие характеристики общения в процессе педагогической деятельности:

 Общая сложившаяся система общения педагога с учащимися (определенный стиль общения);

 Система общения, характерная для конкретного этапа педагогической деятельности;

 Ситуативная система общения, возникающая при решении конкретной педагогической и коммуникативной задачи.

Под стилем педагогического общения следует понимать индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся. В стиле общения находят выражение:

а) особенности коммуникативных возможностей педагога;

б) сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников;

в) творческая индивидуальность педагога;

г) особенности учебной группы (аудитории).

Причем необходимо подчеркнуть, что стиль общения педагога с учащимися – категория социально и нравственно насыщенная. Она воплощает в себе социально-этические установки общества и педагога как его представителя. Кроме того, в стиле педагогического общения и профессиональной деятельности находят отражение и индивидуально-психологические и личностные особенности каждого отдельно взятого педагога, т.е. для педагога характерен индивидуальный стиль профессионального общения.

*Индивидуальный стиль* – характерное для данного педагога сочетание задач, средств и способов педагогической деятельности и общения, а также наиболее частные особенности, такие, например, как ритм работы, определяемый психофизиологическими особенностями и прошлым профессиональным и коммуникативным опытом.

Педагог имеет право на реализацию своего индивидуального почерка в работе, при этом главным аргументом в пользу его индивидуальной манеры будет умственное и личностное развитие его учеников. Оптимальный индивидуальный стиль обеспечивает наибольший результат при минимальных затратах времени и сил. Работая в присущем ему стиле, педагог меньше напрягается и устает, так как поведение его остается непринужденным и естественным, а это, в свою очередь, создает благоприятный эмоциональный климат в учебных группах (аудиториях), с которыми он взаимодействует.

Индивидуальность педагога обеспечивает ему *авторитет* в глазах учащихся – особую профессиональную позицию, означающую специфическое влияние на учащихся, право принимать решения, выражать оценку, давать советы. Подлинный авторитет опирается на характеристики педагога как субъекта деятельности и общения и особенности его личности: демократический стиль сотрудничества с учащимися, эмпатия, способность к открытому общению, позитивная Я-концепция педагога, его стремление к внутреннему росту. В то же время следует избегать ложного авторитета, который возникает, если педагог использует в общении несвойственные ему роли и даже маски.

Стиль как манера общения представлен в педагогической практике тремя основными формами организации педагогического взаимодействия: *сотрудничеством* педагогов и учащихся в совместном поиске знаний; *давлением* педагога на учащихся и сковыванием (ограничением) их активности и творческой инициативы, *нейтральным* отношением к учащимся, уходом педагога не только от проблем своих воспитанников, но и от решения собственных профессиональных задач.

На основании этого в отечественной педагогике и психологии наиболее часто выделяются следующие стили педагогического общения (руководства учащимися): *авторитарный, демократический, либерально-попустительский*. В свое время (середина 30-х годов ХХ в.) именно эти стили общения (руководства) были выделены известным американским психологом немецкого происхождения Куртом Левиным, а затем приобрели статус классических и стали рассматриваться в качестве основных почти всеми безисключения исследователями, занимающимися научной разработкой проблем общения и управления.

На сегодняшний день в современных психолого-педагогических исследованиях существует несколько классификаций стилей педагогического общения, хотя существенной разницы между ними вроде бы нет. Тем не менее, имеет смысл остановиться на этих подходах более подробно. Один из таких подходов выделяет два наиболее распространенных стиля профессиональной деятельности и общения педагога: *рассуждающе-методичный* и *эмоционально-импровизационный.*

Для педагога первого стиля характерно четкое структурирование и организация учебного процесса, достаточно жесткое управление им. Педагог тяготеет к определенности в планировании учебного процесса, уделяет много внимания повторению и закреплению, не упускает из поля зрения средних и слабых учащихся, общается в ровном темпе и со всеми учащимися, обеспечивает хорошее качество знаний, но не всегда стимулирует активность и инициативу самих обучающихся. Профессиональная самооценка чаще всего невысокая.

Педагог эмоционально-импровизационного стиля не стремится к четкому планированию своей профессиональной деятельности и общения. Он строит учебный процесс на развитии самостоятельности учащихся, не любит заниматься закреплением и повторением, предпочитает работать с «яркими» воспитанниками и поощряет их, увлекается самим процессом работы, проводя ее в быстром темпе, использует импровизацию, ориентирует учащихся на поиск нового, но не всегда обеспечивает прочное усвоение ими учебных знаний и навыков. Профессиональная самооценка у такого педагога обычно завышена.

А. Лутошкин в своей классификации предлагает модифицированный вариант классических стилей общения, учитывая особенности обратной связи в коммуникативном взаимодействии педагога с учащимися авторитарный («разящие стрелы»), демократический («возвращающийся бумеранг») и либеральный («плывущий плот»).

**Для *авторитарного стиля*** («разящие стрелы») характерны следующие особенности: педагог единолично определяет направление деятельности группы, указывает, кто с кем должен сидеть, работать, пресекает всякую инициативу учащихся, которые вынуждены жить в мире догадок. Основные формы взаимодействия – приказ, указание, инструкция, выговор. Даже редкая благодарность в устах такого педагога звучит как команда, а то и как оскорбление: «Ты хорошо сегодня ответил. Не ожидал от тебя такого». Обнаружив ошибку, такой педагог высмеивает виновного, чаще всего не объясняя, как ее можно исправить. В его отсутствие работа замедляется, а то и вовсе прекращается. Педагог лаконичен, у него преобладает начальственный тон, нетерпение к возражениям.

***Демократический стиль*** («возвращающийся бумеранг») проявляется в опоре педагога на мнение группы. Педагог старается донести цель деятельности до сознания каждого, подключает всех к участию в обсуждении хода работы; видит свою задачу не только в контроле и координации, но и в воспитании. Каждый учащийся поощряется, у него появляется уверенность всебе. Демократически ориентированный педагог старается наиболее оптимально распределить нагрузки, учитывая индивидуальные склонности и способности каждого; поощряет активность, развивает инициативу. Основные способы общения у такого педагога – просьба, совет, информирование.

***Либеральный стиль* («**плывущий плот») – архаический, попустительский. Педагог старается не вмешиваться в жизнь группы, не проявляет активности, вопросы рассматривает формально, легко подчиняется другим, подчас противоречивым влияниям. Фактически самоустраняется от ответственности за происходящее. Об авторитете тут речи не может быть.

Данная классическая типология стилей общения несколько расширяется и конкретизируется Н.П. Аникеевой. В ее классификации выделяются автократический (самовластный), авторитарный (властный), демократический, игнорирующий и непоследовательный стили общения.

При *автократическом (самовластном)* стиле руководства педагог осуществляет единоличное управление учебной группой, без опоры на актив. Учащимся не позволяется высказывать свои взгляды, критические замечания, проявлять инициативу, тем более претендовать на решение касающихся их вопросов. Преподаватель последовательно предъявляет к учащимся требования и осуществляет жесткий педагогический контроль за их осуществлением.

*Авторитарному (властному)* стилю руководства свойственны основные черты автократического. Но при этом учащимся позволяют участвовать в обсуждении проблем коллективной жизни и затрагивающих их интересы вопросов. Однако решение, в конечном счете, всегда принимает педагог в соответствии со своими установками.

Ориентированный на *демократический* стиль руководства педагог опирается на коллектив, стимулирует самостоятельность учащихся. Учащиеся обсуждают проблемы коллективной жизни и в результате делают определенный выбор. Но окончательное решение формулирует преподаватель, или оно должно быть им одобрено. Педагог проявляет определенную терпимость к критическим замечаниям учащихся, стремится понять их, вникнуть в их личные дела и проблемы. В организации деятельности коллектива старается занять позицию «первого среди равных».

При *игнорирующем* стиле руководства преподаватель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением своих обязанностей и указаний администрации.

*Непоследовательный* стиль характеризуется тем, что педагог в зависимости от внешних обстоятельств или собственного эмоционального состояния осуществляет любой из описанных выше стилей руководства (общения), что ведет к дезорганизации и ситуативности системы руководства, взаимоотношений педагога с учащимися. При таком общении учащимся трудно сориентироваться на требования и особенности взаимодействия педагога, потому что он непредсказуем в своем поведении. Пожалуй, это один из самых сложных для учащихся стилей педагогического общения, который не позволяет им правильно сориентироваться в ситуации и настроить на себя на определенный стиль отношений с педагогом. Довольно интересный подход к классификации стилей педагогического общения предлагает В.А. Кан-Калик:

1) общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью;

2) общение на основе дружеского расположения;

3) общение-дистанция;

4) общение-устрашение;

5) общение-заигрывание.

В основе *общения на основе увлеченности совместной творческой деятельностью* лежит устойчиво-положительное отношение педагога к учащимся и делу, стремление совместно (а значит и демократично) решать вопросы организации деятельности. Увлеченность совместным творческим поиском – наиболее продуктивный для всех участников педагогического взаимодействия стиль общения. В основе этого стиля – единство высокого профессионализма педагога и его этических установок. Ведь увлеченность совместным с учащимися творческим поиском – результат не только коммуникативной деятельности педагога, но в большей степени его отношения к педагогической деятельности в целом, которая носит творческий характер.

*Общение на основе дружеского расположения* тесно связано с предыдущим стилем, по сути, это одно из условий становления стиля общения на основе увлеченности совместной творческой деятельностью. Такой стиль общения можно рассматривать как предпосылку успешной учебно-воспитательной деятельности, которая обеспечивает и прочные предметные знания, и способствует формированию положительных личностных качеств учащихся. Дружеское общение – важнейший регулятор деятельности вообще, а делового педагогического общения особенно. Этот стиль педагогического общения следует рассматривать как *общение-диалог*. Основным признаком общения как диалога является установление особых отношений, которые могут быть определены словами «духовная общность, взаимное доверие, откровенность, доброжелательность». Педагогический диалог с воспитанником предполагает соблюдение ряда коммуникативных условий: совместное видение, обсуждение возникших ситуаций; равенство личностных позиций педагога и воспитанника, признание его активной роли в процессе развития и формирования собственной личности.

Суть *общения-дистанции* заключается в том, что в системе взаимоотношений педагога и учащихся в качестве ограничителя выступает социальная и психологическая дистанция. При этом стиле общения в качестве главного ограничителя взаимодействия педагога и учащихся постоянно фигурирует дистанция: «Вы не знаете – я знаю», «Слушайте меня – я старше, имею опыт, наши позиции несравнимы». У такого педагога в целом может быть положительное отношение к учащимся, но организация деятельности ближе к авторитарному стилю, что снижает общий творческий уровень совместной работы с учащимися. Дистанцирование подобного плана во взаимоотношениях педагога и воспитанников ведет к формализации системы социально-психологического взаимодействия педагога и учащихся и не способствует созданию истинно-творческой атмосферы. Это отнюдь не означает, что дистанция вообще не должна существовать, она необходима в общей системе отношений учащегося и педагога, в их совместном творческом процессе. Она диктуется логикой этого процесса, а не просто волей педагога. Однако социально-психологическая дистанция между участниками педагогического взаимодействия должна быть разумной, целесообразно обоснованной. Чем естественнее для учащегося ведущая роль педагога, тем органичнее и естественнее для него определенная дистанция в системе взаимоотношений с педагогом. Она определяется степенью авторитета педагога среди учащихся, т.е. в конечном итоге именно ими и создается.

Общение-дистанция в известной степени является своеобразным переходным этапом к такой негативной форме педагогического общения, как *общение-устрашение.* Этот стиль общения связан, в основном, с неумением педагога организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Он соединяет в себе отрицательное отношение к учащимся и авторитарность в способах организации деятельности. Общение-устрашение чаще всего ориентирует не на то, что надо делать, а на то, чего делать нельзя, представляя собой сугубо регламентирующую коммуникативную систему, ограничивающую самостоятельность и творческий поиск учащихся. В творческом отношении общение-устрашение вообще бесперспективно. В сущности своей оно не только не создает коммуникативной атмосферы, обеспечивающей творческую деятельность, а, наоборот, лишает педагогическое общение дружественности, на которой зиждется взаимопонимание, так необходимое для совместной творческой деятельности.

Проявлением либерализма, нетребовательности при возможном положительном отношении к воспитанникам является стиль *общение-заигрывание.* Оно обусловлено склонностью педагога завоевать ложный, дешевый авторитет. Причиной проявления этого стиля является, с одной стороны, стремление быстро установить контакт, желание понравиться группе (аудитории), а с другой – отсутствие навыков профессиональной деятельности. Таким образом, общение-заигрывание возникает в результате:

а) непонимания педагогом стоящих перед ним ответственных педагогических задач;

б) отсутствия навыков профессионального, а нередко и межличностного общения;

в) боязни общения с аудиторией и одновременно желания наладить контакт с ней.

Будучи негативными в своей основе, такие стили общения, как устрашение, заигрывание и крайние формы общения-дистанции, опасны и еще одним отрицательным последствием. Дело в том, что принимаемые в качестве инструмента в начальный период педагогической деятельности из-за отсутствия у педагога профессиональных навыков общения, они иногда укореняются и становятся устойчивыми формами педагогического общения, штампами, крайне усложняющими педагогический процесс и снижающими его эффективность.

Верно найденный стиль педагогического общения, как общий, так и индивидуальный, способствует решению целого комплекса задач: во-первых, педагогическое воздействие становится адекватным личности педагога, общение с аудиторией становится приятным, органичным для самого специалиста; во-вторых, существенно облегчается процедура налаживания взаимоотношений; в-третьих, повышается эффективность такой важнейшей функции педагогического общения, как передача информации, и все это происходит на фоне эмоционально-психологического благополучия педагога и учащихся на всех этапах общения.

Вместе с тем каждому педагогу необходимо помнить о том, что продуктивный стиль общения и достижение взаимопонимания в процессе взаимодействия с воспитанниками и коллегами во многом зависят от соблюдения ряда простых, но довольно эффективных правил. Для того чтобы взаимное расположение в деловой или межличностной коммуникативной ситуации было достигнуто, можно воспользоваться следующими несложными приемами:

 необходимо вести себя с учащимся (коллегой) так, чтобы у него создалось ощущение значительности для педагога. Чтобы создать такое ощущение, важно в каждом учащемся (коллеге) найти какие-либо достоинства, преимущества, отличие его от других, и не только найти, но и сказать ему об этом. Кроме того, собеседник должен чувствовать искренний интерес к нему, к его делам, чувствам, настроению, переживаниям и т.д.;

 чтобы разговор был интересным для обоих собеседников, необходимо чтобы он стал диалогом. С этой целью в первую очередь необходимо учесть эмоциональное состояние собеседника и в соответствии с этим начинать с ним разговор;

 следует иметь в виду, что диалога не получится, если педагог будет все время говорить и спрашивать, а учащемуся останется только слушать и давать односложные ответы. Избежать этого можно по-разному, в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся;

 для диалогичного общения очень важно представить, как бы сам педагог воспринял то или иное обращение со стороны других людей. В разговоре с учащимися не следует злоупотреблять правилом приказывать, лучше использовать форму просьбы, совета или пожелания;

 учащийся должен видеть, что все общение педагога с ним, даже в гневе, диктуется дружелюбием. Ни в коем случае не следует связывать повод, вызвавший гнев, с личными качествами учащегося. Подобный гнев разрушает отношения, озлобляет воспитанника, негативно настраивает его не только против конкретного педагога и преподаваемого им предмета, но и способствует формированию негативных мотивов учения и отрицательных установок к педагогам вообще;

 надо уметь слушать учащегося. Надо стремиться понять не только то, что говорит учащийся, но и то, как он это говорит; выяснить, что стоит за его словами, что он хотел или хочет сказать на самом деле; чего он не хочет или не может сказать;

 очень важно уметь задавать вопросы – основной, уточняющие, наводящие. Причем так, чтобы они стимулировали учащегося обстоятельно

отвечать на них. За вопросами педагога должен стоять искренний интерес к разговору;

 педагог должен уметь сотрудничать с учащимися. Когда учащиеся приступают к реализации намеченного, педагог должен выступать одновременно и в роли участника, и в роли наблюдателя, и в роли консультанта. Он помогает выполнять наиболее сложное из запланированного или включается в работу в тех группах, в которых она идет с трудом;

 анализ – необходимый элемент эффективного сотрудничества. Проводя его совместно с учащимися, педагог помогает им оценить то, что сделано, выявить успехи и неудачи, определить их условия и причины.

Различные стили коммуникативного взаимодействия порождают несколько **моделей поведения** преподавателя в общении с обучаемыми на занятиях. Условно их можно обозначить следующим образом:

**Модель диктаторская («Монблан»)** — преподаватель как бы отстранен от обучаемых студентов, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Обучаемые студенты — лишь безликая масса слушателей. Никакого личностного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению.

Следствие: отсутствие психологического контакта, а отсюда безынициативность и пассивность обучаемых студентов.

**Модель неконтактная («Китайская стена»)** — близка по своему психологическому содержанию к первой. Разница в том, что между преподавателем и обучаемыми существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого барьера могут выступить отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия; непроизвольное подчеркивание преподавателем своего статуса, снисходительное отношение к обучаемым.

Следствие: слабое взаимодействие с обучаемыми студентами, а с их стороны— равнодушное отношение к преподавателю.

**Модель дифференцированного внимания («Локатор»)** — основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Преподаватель ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на часть, допустим, на талантливых или же, напротив, слабых, на лидеров или аутсайдеров в общении; он как бы ставит их в положение своеобразных индикаторов, по которым ориентируется в настроении коллектива, концентрирует на них свое внимание. Одной из причин такой модели общения на занятиях может явиться неумение сочетать индивидуализацию обучения студентов с фронтальным подходом.

Следствие: нарушается целостность акта взаимодействия всистеме «преподаватель—коллектив студентов», она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

**Модель гипорефлексная («Тетерев»)** — заключается в том, что преподаватель в общении как бы замкнут на себя: его речь большей частью как бы монологична. Разговаривая, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. В диалоге оппоненту бесполезно пытаться вставить реплику, она просто не будет воспринята. Даже в совместной

трудовой деятельности такой преподаватель поглощен своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к окружающим.

Следствие: практически отсутствует взаимодействие между обучаемыми и обучающим, а вокруг последнего образуется психологический вакуум. Стороны процесса общения существенно изолированы друг от друга, учебно-воспитательное воздействие представлено формально.

**Модель гиперрефлексная («Гамлет»)** — противоположна по психологической канве предыдущей: Преподаватель озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение для него, он постоянно сомневается в действенности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы обучаемых студентов, принимая их на свой счет. Такой преподаватель подобен обнаженному нерву.

Следствие: обостренная социально-психологическая чувствительность преподавателя, приводящая к его неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории. В такой модели поведения не исключено, что бразды правления окажутся в руках студентов, а преподаватель займет ведомую позицию в отношениях.

**Модель негибкого реагирования («Робот»)** — взаимоотношения преподавателя со студентами строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, но преподаватель не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения. Им не учитываются педагогическая действительность, состав и психическое состояние студентов, их возрастные и этнические особенности. Идеально спланированное и методически отработанное занятие разбивается о рифы социально-психологической реальности, не достигая своей цели.

Следствие: низкий эффект педагогического взаимодействия.

**Модель авторитарная («Я-сам»)** — учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на преподавателе. Он — главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Односторонняя активность преподавателя подавляет всякую личную инициативу со стороны обучаемых студентов, которые осознают себя лишь в качестве исполнителей, ждут инструкций к действию. До минимума снижается их познавательная и общественная активность.

Следствие: воспитывается безынициативность обучаемых, теряется творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера познавательной активности.

**Модель активного взаимодействия («Союз»)** — преподаватель постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в

психологическом климате группы и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции.

Следствие: возникающие учебные, организационные и этические проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивна.

Человек, заинтересованный в том, чтобы лучше ориентироваться в особенностях своих отношений с окружающими, должен интересоваться реакциями других людей на его поступки в конкретных ситуациях, учитывать истинные последствия своего поведения. Собирая подобную информацию от разных людей, получаешь возможность увидеть себя как бы в разных зеркалах. Обеспечение других обратной связью — сведениями о том, какие чувства и мысли вызывает у нас их поведение — может повышать взаимное доверие. Для того чтобы высказывать и принимать обратные связи, нужно обладать не только соответствующими умениями, но и смелостью.

***Обратная связь в общении* —** это сообщение, адресованное другому человеку, о том, как я его воспринимаю, что чувствую в связи с нашими отношениями, какие чувства вызывает у меня его поведение.

Правила обратной связи:

1. Говори о том, что конкретно делает данный человек, когда его поступки вызывают у тебя те или иные чувства.

2. Если говоришь о том, что тебе не нравится в данном человеке, старайся в основном отмечать то, что он смог бы при желании в себе изменить.

3. Не давай оценок. Помните: обратная связь — это не информация о том, что представляет собой тот или иной человек, это в большей степени сведения о тебе в связи с этим человеком, с тем, как ты воспринимаешь данного человека, что тебе приятно и что тебе неприятно (Л.Д. Столяренко).

Таким образом, в стиле педагогического общения и профессиональной деятельности находят отражение и индивидуально-психологические и личностные особенности каждого отдельно взятого педагога, т.е. для педагога характерен индивидуальный стиль профессионального общения.

***Вопросы для самоконтроля:***

1 Раскройте основные стили и модели поведения педагога в педагогическом общении. Приведите примеры.

2 Для чего нужна обратная связь в общении. Приведите примеры неэффективной обратной связи в общении.

**8- дәріс.** Ата-ана және балалармен педагогикалық қарым -қатынас ерекшеліктері

1 Взаимоотношения педагогов с учащимися и родителями

2 Конфликты в педагогическом общении

Особое место в педагогической деятельности педагогов занимает общение с родителями учащихся. К сожалению, этому аспекту коммуникативной деятельности учителя психологи не всегда уделяют внимания. Для успешного общения учителя с родителями своих учеников ему важно обладать разносторонней информацией об особенностях домашней жизни учеников (например, полная или неполная семья), о характере взаимоотношений в семье, об отношении родителей к успехам или неудачам своих детей в школе, кружке, спортивной секции. Чем шире такая информация, тем больше у учителя возможностей эффективного педагогического влияния на родителей и учеников. Кроме того, обладание такой информацией позволит учителю быть тактичным в обсуждении некоторых вопросов (например, он не станет вызывать в школу отца, которого у ребенка нет). Некоторые педагоги стремятся в разговоре с родителями тотчас же выложить все претензии. Однако ничего, кроме раздражения родителей, они не добьются. Учитель должен учитывать, что любовь родителей к своему ребенку делает для них оценки и требования учителей крайне субъективными, не соответствующими, по мнению родителей, действительности. Это вызывает недовольство родителей учителем, а если к этому присовокупляется равнодушие или бестактность учителя, то результатом такого общения может быть негативное отношение к школе вообще. Учитель, встречающийся с родителем ученика в первый раз, должен высказать свои впечатления о ребенке, перемежая положительные его стороны с недостатками, но не делая при этом никаких акцентов и проявляя максимум осторожности и такта. Если в беседе будут преобладать вопросы учителя об учащемся, просьбы, советы, то она будет воспринята родителем положительно. Он поймет, что учитель искренне заинтересован в результатах учебно-воспитательного процесса, и захочет помочь учителю. Советы и рекомендации не следует давать в категоричной, безапелляционной форме. Лучше для этого использовать примеры.

Как отмечает Рогов Е.И., с ростом стажа педагогической деятельности учителей все меньше становится родителей, с которыми общение ограничивается лишь учебными вопросами или родительскими собраниями, и увеличивается число родителей, с которыми установились определенные отношения.

Учителя, часто неоправданно, возлагают большие надежды на совместные собрания родителей и учащихся. Если цель собрания — обсудить организацию общей интересной деятельности, то такое собрание вполне уместно. Но если его цель — привлечь родителей к обсуждению нерадивых учеников, то результаты такого собрания могут быть лишь отрицательными.

Ведь учитель не может знать, как тот или иной родитель (особенно в присутствии других родителей) и ученик отреагируют на его критические высказывания. Ведь затрагиваются честь и достоинство родителей и ученика. Как правило, общение учителя со многими родителями после таких собраний значительно ухудшается, многие из них после этого стараются обходить школу стороной. Кроме того, нарушаются и отношения в семье. Поэтому на родительских собраниях лучше подчеркивать то положительное, что есть у каждого ученика, а критику оставить для беседы с родителем с глазу на глаз. Не всегда и не все родители могут и умеют высказаться, поделиться своими наблюдениями. Им надо помочь, а учитель часто не знает и сам, как это сделать. Иногда учитель робеет перед возрастом, должностным положением или титулом родителя. Он смущается. Затруднения в общении учителя с любой категорией родителей еще вызваны и его неумением вести беседу, что называется, светского характера. Как будто кроме оценок и поведения детей у педагога не может быть других тем для разговоров с родителями (Грехнев В. С.).

Процесс обучения и воспитания, как и всякое развитие, невозможен без противоречий и конфликтов (Целуйко В.М.). Конфронтация педагога с учащимися и учащихся между собой является обычной составной частью реальности, потому что многие негативные моменты своей повседневной жизни, которую, к сожалению, сегодня нельзя назвать благоприятной, субъекты педагогической деятельности привносят в сферу делового (профессионального и учебного) общения. В сфере образования принято выделять четыре субъекта деятельности: *учащийся, педагог, родители и администрация.* В зависимости от того, какие из этих субъектов вступают между собой во взаимодействие, можно выделить следующие виды конфликтов в условиях или по поводу учебной деятельности:

 учащийся – педагог;

 учащийся – учащийся;

 учащийся – родители;

 учащийся – администратор;

 педагог – педагог;

 педагог – родители;

 педагог – администратор;

 родители – родители;

 родители – администратор;

 администратор – администратор.

Среди этих конфликтов, связанных со сферой педагогического труда, чаще всего встречаются *конфликты педагога с учащимися и учащихся между собой*. Поэтому именно на этих конфликтах мы и остановим свое внимание.

Если конфликты между учащимися могут выходить за рамки учебной деятельности, и педагог не всегда посвящен в те взаимоотношения, которые складываются между его воспитанниками, то противоречия между педагогом и учащимися всегда отрицательно сказываются не только на взаимоотношениях, но и на эмоционально-психическом состоянии каждой из конфликтующих сторон. Не случайно в последнее время специалисты все чаще отмечают такое негативное явление в педагогической среде, как

«синдром психического выгорания», который чаще всего является следствием затяжного профессионального стресса.

Конфликты в педагогической деятельности надолго нарушают систему взаимоотношений между педагогом и учащимися, вызывают у педагога глубокое стрессовое состояние и неудовлетворенность своей работой. Такое состояние усугубляется сознанием того, что успех в педагогической деятельности зависит от поведения учащихся, что может привести к появлению состояния зависимости педагога от «милости» его воспитанников.

По мнению психолога М. Рыбаковой, среди конфликтов между педагогом и учащимися чаще всего встречаются следующие:

 конфликты деятельности, возникающие по поводу успеваемости учащихся, выполнения ими учебных и внеучебных заданий;

 конфликты поведения (поступков), возникающие по поводу нарушения учащимся правил поведения в учебном заведении, чаще всего на занятиях, и за пределами учебного учреждения;

 конфликты отношений, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений учащихся и педагогов, в рамках их общения в процессе совместной педагогической деятельности.

Конфликты деятельности между педагогом и учащимися чаще всего проявляются в отказе учащегося выполнять учебное задание или связаны с плохим (недобросовестным) его выполнением. Это может происходить по различным причинам: утомление, трудность в усвоении учебного материала, а иногда неудачное замечание педагога вместо конкретной помощи при затруднениях в работе. Подобные конфликты чаще происходят с учащимися, испытывающими трудности в учебной деятельности, когда педагог ведет учебные занятия по своему предмету непродолжительное время, и отношения между ним и группой ограничиваются только учебной работой. В последнее время наблюдается увеличение числа таких конфликтов из-за того, что педагоги часто предъявляют завышенные требования к усвоению предмета, а оценки (отметки) используют как средство наказания тех, кто нарушает дисциплину или не выполняет предъявляемые требования. Эти ситуации часто становятся причиной ухода из учебных заведений разного уровня способных, самостоятельных и творчески мыслящих учащихся, а у остальных снижается интерес к познанию вообще***.***

Конфликты поступков в основном связаны с особенностями поведения отдельных учащихся как в учебных, так и во внеучебных ситуациях. Педагогическая ситуация может привести к конфликту в том случае, если педагог ошибся при анализе поступка учащегося, не выяснил мотивы, сделал необоснованный вывод. Ведь один и тот же поступок может вызываться разными мотивами. педагог часто корректирует поведение учащихся путем оценки их поступков при недостаточной информации об их подлинных причинах. Иногда он лишь догадывается о мотивах поступков, плохо знает отношения между своими воспитанниками, поэтому вполне возможны ошибки при оценке их поведения. Это вызывает вполне оправданное несогласие учащихся.

Конфликты отношений часто возникают в результате неумелого разрешения педагогом проблемных ситуаций и имеют, как правило, длительный характер. Эти конфликты приобретают личностный смысл, порождают длительную неприязнь учащегося к педагогу, надолго нарушают их взаимодействие.

Как уже указывалось выше, педагогические конфликты имеют свои особенности, которые отличают их от других конфликтов в сфере социального взаимодействия. Среди таких специфических характеристик можно выделить следующие:

 ответственность педагога за педагогически правильное разрешение проблемных ситуаций, ведь любое учебное заведение – это, прежде всего, доступная возрасту учащихся модель общества, где они усваивают нормы отношений между людьми;

 участники конфликта имеют разный социальный статус (педагог - учащийся), чем и определяется их поведение в конфликте;

 разница в жизненном опыте участников порождает разную степень ответственности за ошибки при разрешении конфликтов;

 различное понимание событий и их причин (конфликт «глазами педагога» и «глазами учащегося» видится по-разному), поэтому педагогу не всегда легко понять глубину переживаний учащегося, а учащемуся – справиться со своими отрицательными эмоциями и подчинить их разуму;

 присутствие других учащихся в ситуации столкновения педагога и отдельного учащегося делает их не просто свидетелями, а участниками конфликта, а конфликт приобретает воспитательный смысл и для них. Об этом всегда приходится помнить педагогу;

 профессиональная позиция педагога в конфликте с учащимся обязывает его взять на себя инициативу в его разрешении и на первое место суметь поставить интересы учащегося как формирующейся и зависящей от него личности;

 всякая ошибка педагога при разрешении конфликта порождает новые проблемы и конфликты, в которые включаются другие учащиеся;

 конфликт в педагогической деятельности легче предупредить, чем разрешить.

В свою очередь выполнение последнего правила во многом зависит от того, насколько глубоко и правильно педагог осознает истинные причины своих конфликтных отношений с учащимися. Нередко эти причины кроются в особенностях его личности, а также в уровне профессионально-педагогической компетентности, касающейся психологической подготовки педагога:

 ограниченные возможности педагога прогнозировать на учебных занятиях поведение учащихся. Неожиданность их поступков часто нарушает запланированный ход работы, вызывает у педагога раздражение и стремление любыми средствами убрать помехи. В свою очередь недостаток информации о причинах случившегося затрудняет выбор оптимального поведения и соответствующего сложившейся обстановке тона обращения;

 свидетелями ситуации являются другие учащиеся, поэтому педагог стремится сохранить свой социальный статус любыми средствами и тем самым часто доводит ситуацию до конфликтной;

 педагогом, как правило, оценивается не отдельный поступок учащегося, а его личность в целом (глобальная педагогическая оценка). Такая оценка часто определяет отношение к учащемуся других педагогов и сверстников (особенно в средней школе);

 оценка учащегося часто строится на субъективном восприятии его поступка и малой информативности о его мотивах, особенностях личности, условиях жизни и т.п.;

 педагог затрудняется провести анализ возникшей ситуации, торопится строго наказать учащегося, мотивируя это тем, что излишняя строгость по отношению к учащемуся не повредит;

 немаловажное значение имеет характер отношений, которые сложились между педагогом и отдельными учащимися. Личностные качества и нестандартное поведение последних являются причиной постоянных конфликтов с ними;

 личностные качества педагога также часто бывают причиной конфликтов (раздражительность, грубость, мстительность, высокомерие, самодовольство, педагогическая беспомощность и др.). Дополнительными факторами выступают преобладающее настроение педагога при взаимодействии с учащимися, отсутствие педагогических способностей, интереса к педагогической работе, жизненное неблагополучие педагога, общий психологический климат и организация работы в педагогическом коллективе.

Недостаточная подготовка педагогов, особенно молодых, которые только начинают свою профессиональную деятельность, к конструктивному разрешению конфликтов с учащимися приводят к серьезным деструктивным последствиям. В частности, по данным психологических исследований, 35 - 40% детских неврозов носят дидактогенный, связанный с учебной деятельностью, характер. Поэтому очень важно, чтобы педагог умел правильно определить свою позицию в конфликте. Если на его стороне выступает учебная группа (коллектив класса), ему легче найти оптимальный выход из сложившейся ситуации. Если же группа начинает развлекаться вместе с конфликтующим учащимся или занимает двойственную позицию, это чревато для педагога негативными последствиями (в частности, конфликты могут стать привычной формой педагогического взаимодействия и расцениваться обеими сторонами как своеобразная норма взаимоотношений).

Часто общение педагога с повзрослевшими или уже взрослыми учащимися продолжает строиться на тех же принципах, что и с воспитанниками младших возрастных категорий, обеспечивающих ему возможность требовать от них беспрекословного подчинения. Такой тип отношений не соответствует возрастным особенностям учащихся, которые в личностном плане стремятся занять равное с педагогом положение. Благополучное разрешение конфликта в такой ситуации невозможно без психологической готовности педагога перейти к новому типу взаимоотношений с взрослеющими или взрослыми учащимися. Инициатором таких взаимоотношений должен быть педагог.

Основные рекомендации педагогам по управлению конфликтами с учащимися могут сводиться к следующим психологическим правилам:

 контролируя свои эмоции, быть объективным, дать возможность учащимся обосновать свои претензии, «выпустить пар»;

 не приписывать учащемуся свое понимание его позиции, перейти на «я»-высказывания;

 не оскорблять учащегося (есть слова, которые, прозвучав из уст педагога, наносят такой ущерб отношениям с учащимися, что все последующие «компенсирующие» действия не могут их исправить);

 стараться не удалять учащихся из учебного помещения за какие-либо проступки;

 по возможности не обращаться к административным мерам разрешения конфликтных ситуаций и не привлекать в качестве своих помощников представителей административных структур;

 не отвечать на агрессию агрессией (это принизит достоинство педагога в первую очередь), не затрагивать личности воспитанника, если дело касается только его конкретного действия или поступка. Давать не абстрактную, а конкретную оценку только его определенным действиям;

 дать себе и учащемуся право на ошибку, не забывая о том, что «не ошибается только тот, кто ничего не делает»;

 независимо от результатов разрешения противоречия постараться не разрушить отношения с учащимся (высказать сожаление по поводу конфликта, выразить свое расположение к учащемуся);

 не бояться конфликтов с учащимися, брать на себя инициативу их конструктивного разрешения и др.

Не меньше проблем, чем конфликты с учащимися, доставляют педагогу озабоченности конфликтные отношения между учащимися. Если не напрямую, то косвенно, педагог всегда втянут в такой конфликт и обязан участвовать в его конструктивном разрешении, особенно если это происходит во время учебных занятий.

Причины конфликтных ситуаций можно сгруппировать в несколько блоков.

*Атмосфера соперничества в учебной группе (классе).* Если она есть, то учащиеся приучаются работать не друг с другом, а каждый за себя и друг против друга; при этом они не умеют сотрудничать и работать в сообществах (группах).

*Атмосфера нетерпимости, вражды и недоверия.* Она возникает, когда учащиеся не научились быть снисходительными к другим, не видят достоинств окружающих, не умеют поддерживать и подбадривать друг друга в трудных ситуациях. В такой учебной группе многие учащиеся страдают от одиночества и изоляции, здесь часто возникают споры и ссоры на почве национальных и культурных различий.

*Неумение общаться.* На этой почве то и дело возникает недопонимание, неверное истолкование намерений, чувств, желаний, действий окружающих людей. Учащиеся не знают, как сформулировать мысль, как выразить свои чувства, иногда они просто боятся это сделать. Они не умеют выслушать собеседника, ненаблюдательны, не замечают его эмоционального состояния и по этой причине проявляют невнимание, что расценивается собеседником как душевная черствость.

*Неадекватность выражения эмоций*. В каждом конфликте присутствует аффективный компонент. Если учащиеся не умеют владеть собой, конфликт легко разгорается. Бывает, что учащимся просто неизвестны иные способы выражения эмоций, кроме агрессивных (так они проявляют страх или фрустрированность).

*Отсутствие навыков разрешения конфликтов*. Часто примером грубого и агрессивного поведения служат родители или группы сверстников за пределами учебного заведения. Передачи телевидения также вносят свою лепту. Многое зависит, конечно, и от общей зрелости учащегося, и от его нравственного уровня.

*Злоупотребление властью со стороны педагога*. В этом нелегко признаваться, но поведение педагога тоже может вызвать конфликты. Его непоследовательность, неразумные или чрезмерно завышенные требования могут довести учащихся до фрустрации. Когда педагог постоянно придерживается авторитарного стиля, системы жестких, негибких правил, в любой учебной группе может возникнуть атмосфера страха и недоверия.

Сами конфликты в педагогическом процессе можно разделить на три вида. Первый – конфликты, возникающие из-за недостатка ресурсов (чего-то не хватает на всех: учебных пособий, внимания педагога, дружбы сверстников). Такие ситуации уладить легче всего. Второй – конфликты, связанные с желаниями, стремлениями, потребностями (включая стремление к власти, дружбе, самоутверждению, достижению), которые приходят в противоречие с желаниями других людей. С этими конфликтами справиться труднее, так как причины их скрыты. Третий вид – конфликты между ценностями. Это самый трудный случай. Когда ставятся под сомнение наши ценности, мы ощущаем это как угрозу смыслу своей жизни и становимся совершенно нетерпимыми (совсем необязательно при этом считать, что речь при этом идет о религиозных или политических взглядах). Конфликты между целями относятся к той же категории. У каждого человека есть какие-то цели; наши старания достигнуть цели отражают ее ценность для нас. Когда вступают в противоречие цели разных людей, достичь согласия нелегко.

Американский педагог-исследователь В. Крайдлер предлагает такую «формулу конфликта». Два (или более) человека вступают во взаимодействие и ощущают несовместимые отличия друг от друга или угрозу своим ресурсам, возможностям, потребностям, ценностям. В ответ изменяется их поведение. В этом заключается суть любого конфликта.

Итак, конфликт возник. При каких обстоятельствах он усиливается? Среди таковых можно выделить:

 если в поведении участников преобладают отрицательные эмоции (гнев, фрустрация и др.);

 если усилится ощущение угрозы;

 если в конфликт окажутся втянутыми другие люди;

 если учащиеся до конфликта не были дружны;

 если учащиеся не владеют навыками общения и решения конфликтов.

Наиболее распространены среди учащихся конфликты лидерства, в которых отражается борьба двух-трех лидеров и их группировок за первенство в своей учебной группе. Так, например, в средних классах

общеобразовательной школы часто конфликтуют между собой группа мальчиков и группа девочек. Может обозначиться конфликт трех-четырех подростков с целым классом или вспыхнуть конфликтное противостояние одного учащегося и всего класса. По наблюдениям психологов (О. Ситковская, О. Михайлова), путь к лидерству, особенно в подростковой среде, связан с демонстрацией превосходства, цинизма, жестокости, безжалостности. Детская жестокость – явление общеизвестное. Один из парадоксов мировой педагогики заключается в том, что ребенок гораздо больше взрослого подвержен соблазну стадности, немотивированной жестокости, травли себе подобных. К сожалению, в последнее время подобное негативное явление стало все чаще встречаться и в подростково-молодежной среде.

Генезис агрессивного поведения учащейся молодежи связан с дефектами социализации личности. Так, обнаружена связь между количеством агрессивных действий у детей дошкольного возраста и частотой их наказания, применяемого родителями (Р. Сирс). Кроме того, было подтверждено, что конфликтные юноши воспитывались, как правило, родителями, применявшими по отношению к ним физическое насилие (А. Бандура). Поэтому ряд исследователей считают наказание моделью конфликтного поведения личности (Л. Джавинен, С. Ларсенс).

На ранних этапах социализации агрессия может возникать и случайно, но при успешном достижении цели агрессивным способом может появиться стремление вновь использовать ее для выхода из различных трудных ситуаций. При наличии соответствующей личностной основы важным становится не агрессия – способ достижения, а агрессия – самоцель. Она становится самостоятельным мотивом поведения, обусловливая враждебность по отношению к другим при низком уровне самоконтроля.

Кроме того, конфликты в среде учащейся молодежи обусловлены важной особенностью возраста и социального статуса: с одной стороны, учащиеся считают себя взрослыми и пытаются вести соответствующим образом, а с другой, находятся в полной или частичной материальной зависимости от своих родителей, что не позволяет им обрести статус равной с взрослыми личности. Поэтому в среде сверстников они пытаются компенсировать свою неудовлетворенность занимаемым положением и через неадекватно агрессивные формы поведения демонстрируют свою взрослость перед теми, кто в физическом или личностном плане слабее их (проявление реакции компенсации как психологического механизма защиты, как механизма психологической адаптации к жизненным условиям, которые противоречат установкам, взглядам и ориентациям личности). В зависимости от того, насколько успешно в образовательном учреждении осуществляется социализация молодежи, в первую очередь усвоение духовных, нравственных ценностей, изменяется интенсивность конфликтов между учащимися. Духовность во многом детерминирует деятельность и поведение как группы людей, так и отдельной личности.

Как и любые конфликты, возникающие в малых группах, конфликты в среде учащейся молодежи и подростков полностью изжить практически невозможно. Поэтому усилия педагога должны быть в первую очередь направлены на то, чтобы предотвратить конфликтные взаимоотношения

учащихся. Заметную роль в этом может сыграть дисциплина – умение обеспечить каждому учащемуся необходимую для его полноценного развития свободу в рамках разумного подчинения порядку. Большое влияние на конфликтное поведение учащихся оказывает личность педагога. Ее воздействие может проявляться в различных аспектах. Во-первых, стиль взаимодействия педагога с другими учащимися служит примером для воспроизводства во взаимоотношениях со сверстниками. Исследования показывают, что стиль общения и педагогический так первого педагога (учителя) оказывают заметное влияние на формирование межличностных отношений учащихся. Личностный стиль и педагогическая тактика «сотрудничество» обусловливают наиболее бесконфликтные отношения учащихся друг с другом. Большое количество конфликтов характеризует отношения в учебных группах «авторитарных» педагогов. Во-вторых, педагог обязан вмешиваться в конфликты учащихся, регулировать их. Это, конечно, не означает их подавление. В зависимости от ситуации может быть необходимо административное вмешательство, а может быть – просто добрый совет. Положительное воздействие оказывает вовлечение конфликтующих в совместную деятельность, участие в разрешении конфликта других учащихся, особенно неформальных лидеров группы, и т.д.

Заповеди педагогического общения **(**по В. А. Кан-Калику)

Педагогический процесс основывается на отношениях учителя с детьми, именно они - отношения - первичны в педагогическом взаимодействии.

При организации педагогического общения нельзя исходить только из педагогических целей и задач... Такое замыкание педагогического общения только на функциональных особенностях ведет к тому, что учитель стремится к общению, так сказать, «от себя»: «Мне это нужно. Это связано с педагогическими целями.», а ребенок с его интересами и чаяниями незаметно ускользает из поля педагогического видения. Очень важно строить педагогическое общение с детьми не «от себя», а «от них».

Организуя педагогическое общение, стремитесь точно и адекватно ориентировать свою речь на конкретного ребенка или на группу учащихся. Это значит, что надо учитывать индивидуально-типологические особенности школьника, его позицию в классе, систему межличностных отношений с другими одноклассниками. Помните - это так же важно, как и отобрать верные методы обучения и воспитания.

Постоянно помните, что общение в педагогическом процессе нельзя ограничивать только одной функцией - информацией. Необходимо использовать весь многофункциональный «репертуар» общения, т. е. реализовывать задачи и обмена информацией, и организации взаимоотношений, и познания личности ребенка, и оказания содействия.

Вступая в контакт с детьми, не организуйте с ними общение «по вертикали», сверху вниз. Помните, что даже малыш стремится в какой-то мере отстаивать собственную самостоятельность и значительность во взаимоотношениях.

Учитесь видеть себя как бы со стороны, глазами детей.

Умейте слушать детей. Надо выслушивать до конца, даже если школьник, на ваш взгляд, говорит неверно и у вас мало времени. Это важнейший показатель вашего внимания к личности ребенка.

Организуя общение с детьми, постоянно стремитесь понять их настроение, улавливайте малейшие изменения в микроклимате класса, не воспринимайте психологическую ситуацию общения как нечто стабильное.

Доказывая неверность мнения ученика, не задевайте недостатки его характера.

Учитывайте большую эмоциональность и ранимость девушек. Они негативно реагируют на прямое педагогическое воздействие, поэтому необходимо выстраивать систему косвенного влияния.

Избегайте штампов в общении с детьми. Не забывайте, что в процессе многолетнего общения с классом мы порой привыкаем к сложившимся стереотипам общения и невольно переносим их из года в год.

Старайтесь преодолевать негативные установки по отношению к некоторым школьникам - это не только мешает вашим взаимоотношениям с ними, но и отрицательно сказывается на общей атмосфере в коллективе.

Чаще улыбайтесь детям. Это говорит о том, что вам встреча с ними приятна.

Стремитесь, чтобы в процессе вашего взаимодействия с детьми чаще звучали одобрение, похвала, поощрение. Это ведет к тому, что школьник начинает связывать с вашей личностью собственные положительные эмоциональные переживания.

Дети должны знать, как вы к ним относитесь. Позитивное, доброжелательное отношение к учащимся существенным образом влияет на восприятие ими нашего поведения, собственной деятельности, каждого микроэлемента педагогического процесса.

Если вы чувствуете, что назрела необходимость в индивидуальной беседе с учащимся, помните, что необходимо разработать стратегию и тактику предстоящего разговора.

Следите за собственной речью. Помните, что она - отражение вашей личности; не употребляйте вульгаризмов, не повторяйте речевые ошибки учащихся.

Особенности педагогического общения с родителями

А. Общие рекомендации. При возникновении напряжения можно проявлять:

- внимание к собеседнику; доброжелательность, дружелюбие, располо-женность, уважительное отношение; естественность; терпимость к слабостям собеседника; сочувствие к нему, участие; выдержку и самоконтроль; спокойный тон; лаконичность и немногословность.

Необходимо строить фразы так, чтобы они вызывали нейтральную или позитивную реакцию со стороны собеседника. Избегать личностных оценок: «Я никогда не думала, что ты, оказывается, такая грубая». Для этого можно выразить свои чувства в словах: «Когда ты делаешь X в ситуации Y, то я чувствую Z (гнев, раздражение, агрессию, разочарование, грусть, радость, счастье, окрыленность, легкость, подъем, спокойствие и т.д.)»;

- чуть затягивать ритм, темп беседы, если собеседник излишне взволнован или слишком быстро говорит; попытаться мысленно встать на место партнера и понять, какие события привели его в такое состояние; помните, что порой нет правильных и неправильных позиций и ответов.

Б. Несловесное поведение:

- дать выговориться, избегать того, чтобы перекричать или перебить;

- внимательно выслушать;

- сделать паузу, если собеседник излишне активен;

- показать, что вы понимаете состояние собеседника (кивнуть, немного наклониться в сторону собеседника и т.д.);

- уменьшить дистанцию, уравнять позиции (приблизиться, присесть, если надо, коснуться, может быть, улыбнуться).

В. Способы ведения беседы:

- доброжелательно поприветствовать собеседника;

- предложить сесть (причем садиться по возможности под острым или прямым углом к собеседнику, не слишком далеко от него, избегать между вами барьеров в виде стола, парты и т.д.);

- сказать о своем самочувствии, состоянии, которое вызвали у вас слова собеседника;

- сказать о состоянии и самочувствии собеседника; обратиться к фактам (избегать эмоциональных оценок);

- признать вину там, где она есть; признать правоту собеседника в тех пунктах, где он несомненно прав;

- дать почувствовать собеседнику, что вы понимаете, насколько важен вопрос, о котором он говорит;

- подчеркнуть общность интересов, целей, задач с собеседником;

- показать, что вы заинтересованы в разрешении проблемы;

- разделить с собеседником ответственность за решение проблемы;

- отметить, что вы доверяете собеседнику;

- подчеркнуть лучшие качества партнера, которые помогут справиться с решением проблемы;

- отметить значимость учащегося, его место, роль в группе, сильные качества, хорошее отношение к нему со стороны других;

- попросить у собеседника совета, как бы он поступил на вашем месте в этой ситуации и пр.

***Вопросы для самоконтроля:***

1 Выделите особенности взаимоотношения педагогов с учащимися и их родителями. Приведите примеры.

2 Как проявляются конфликты в педагогическом общении.

3 Предложите рекомендации для родителей по эффективному общению с подростком.

**9-тақырып: Педагогикалық қарым-қатынастағы кикілжің және оны басқару.**

**6.2. Педагогическая конфликтология**

По мере того как развивается конфликтология, она все

больше и больше пытается интегрироваться с различными

отраслями научного знания.

Актуальность изучения педагогических проблем, связанных

с преодолением конфликтности в образовательном процессе,

обусловлена потребностями школы, процессами ее

демократизации и гуманизации.

Длительное время в теории и практике конфликтологии

конфликты в педагогическом процессе оценивались односторонне,

как нежелательное явление, как показатель слабости

руководства группой, вплоть до признания того факта,

что руководитель, воспитатель недостаточно требователен, а

учащийся имеет ошибочную линию поведения.

Появление новой научной парадигмы, в рамках которой

исследовалось педагогическое общение *(В. А. Кан-Калик,*

*Г. А. Ковалев, В. П. Пантюшин* и др.), позволило выделить

личностные стороны в процессе общения и обучения, превратить

ученика в субъекта совместной деятельности. Учитывая,

что профессия учителя конфликтогенна (способна по

объективным и субъективным причинам порождать конф-

114

ликт), целесообразным стало исследование таких свойств

индивидуальности учителя, которые несут в себе отрицательный

смысл, препятствуют эффективному взаимодействию

с учениками, что в итоге может негативно влиять на

личностное развитие учащихся. Так, в исследовании

Т. И. Марголиной выявлено, что учащимся, занимающимся

у более конфликтного учителя, более свойственны такие

личностные черты, как тревожность, враждебность, конфликтность,

что позволяет предполагать наличие в этих классах

менее благоприятных условий для развития детей.

На необходимость изучения конфликтов в педагогическом

процессе обращали внимание еще в свое время известные

отечественные психологи и педагоги: В. М. Бехтерев

(1921), П. П. Блонский (1925), А. Р. Лурия (1930), А. С. Макаренко

(1934) и др. Б. М. Бехтерев, А. Р. Лурия, В. Н. Мяси-

щев предупреждали, что межличностный конфликт психологически

трудно и болезненно переживается детьми, особенно

его непосредственными участниками, и отмечали, что

конфликты могут оказывать разное влияние на ребенка.

С одной стороны, они усложняют психологическую жизнь,

способствуют ее переходу на новые, более сложные уровни

ее функционирования, с другой — могут привести к нарушению

гармонии взаимоотношений с окружающими людьми,

задержать процесс социализации личности. Ведь даже в

старшем подростковом возрасте еще не до конца сформирована

способность находить самостоятельный выход из неблагополучных

ситуаций, снимать отрицательные эмоциональные

напряжения с помощью внутриличностной саморегуляции.

А т. к. конфликты — неизбежные спутники

школьной жизни, то объективно необходимым и актуальным

является изучение педагогических конфликтов.

Собственно педагогическими можно считать конфликты,

возникающие в системе ≪учитель — учащиеся≫, преодоление

которых предполагает использование специфической

технологии. Именно они являются самыми распространенными,

разрешение которых требует от учителя определенно-

**8\*** 115

го профессионального мастерства и психологической компетентности.

Что касается конфликтов учителей с коллегами, родителями

учащихся, школьной администрацией, то они подчиняются

общепринятым нормам делового общения и могут

быть предметом специального рассмотрения.

Проблема педагогического конфликта и его детерминант

рассматривается исследователями в основном через категорию

≪отношений≫. Это, в свою очередь, ведет к тому, что ряд

исследователей пытаются выявить специфические особенности

деятельности педагога, которые обусловливают конфликты.

В работахЯ. Л. Коломинского и Н. А. Березовина отмечается,

что одним из важнейших факторов формирования

межличностных отношений в классных коллективах является

**стиль отношения** педагога. В отличие от широко применяемого

в социальной психологии понятия ≪стиль руководства

≫, стиль отношения педагога состоит из двух основных

подструктур: **мотивационной**, под которой понимается

эмоционально-ценностная позиция по отношению к детям

и педагогической деятельности в целом, и **операциональной,**

которая включает в себя систему поведенческих реакций,

реализующих эту позицию. Стиль отношения, являющийся

внутренним психологическим фоном, на котором развертываются

все акты взаимоотношений учителя и детей, может

быть по-разному гармонизирован: положительному внутреннему

отношению может соответствовать положительная

система педагогических воздействий (устойчиво-положительный

стиль), отрицательному — отрицательная (устойчиво-

отрицательный стиль). Вместе с тем могут быть и внутренне

рассогласованные стили отношения: пассивно-положительный,

пассивно-отрицательный, неустойчивый

[12. С. 87].

В целом ряде характерных для западной психологии работ

рассматривалось влияние типа поведения учителя на поведение

ученика. Так, например, в исследованиях Н. Н. Ап-

116

derson, J. E. Brewer и др. были установлены существенные

различия в поведении детей авторитарного учителя и детей

демократичного учителя. Авторитарное поведение интерпретировалось

здесь как комплекс отношений, включающих

применение насилия, угроз, пристыживания, упреков, жестких

требований подчинения. Демократичное же поведение

предполагало одобрение, приглашение сделать что-либо,

выяснение симпатий, интересов ребенка, сотрудничество

учителей и учеников.

В этих исследованиях было установлено, что у демократичного

учителя дети вели себя гораздо доброжелательнее

детей учителя авторитарного. Их поведение чаще отражало

непосредственность, инициативу и конструктивные социальные

позиции по отношению к другим. Дети авторитарного

учителя проявляли агрессивность, меньше уделяли внимания

учебе, чаще занимаясь ≪наблюдением за другими и

распространением ложных слухов о своих товарищах≫.

Одной из серьезных работ по проблеме психологии педагогической

деятельности являются исследования Н. В. Кузьминой

(см.: [101. С. 64]).

Автор исследует взаимосвязи различных компонентов в

деятельности учителя и выявляет ведущие из них. Таким ведущим

компонентом автор считает, прежде всего, область

взаимоотношений и лишь затем идет конструктивная и организаторская

деятельность.

Результаты исследований приводят автора к выводу о

том, что существует прямо пропорциональная зависимость

между уровнем мастерства учителя и его взаимоотношениями

с учащимися, его отношением к работе, требовательностью

к себе и к ученикам. Автор утверждает, что организаторские

навыки и учения часто компенсируют отсутствие

конструктивных способностей в сфере преподавания и в целом

могут обеспечить успешность деятельности; эти же способности

дают возможность лучше и быстрее устанавливать

взаимоотношения с учениками; также оказывается, что

умение устанавливать правильные взаимоотношения с уче-

117

никами вовсе не обязательно опирается на любовь к детям:

≪Можно очень любить детей и вместе с тем конфликтовать с

ними, ходить на поводу, вырастить эгоиста≫.

Главное основание для установления правильных взаимоотношений

с детьми, по мнению автора, неустанное, повседневное

совершенствование собственной деятельности.

Автор прямо утверждает: умение устанавливать правильные

взаимоотношения с детьми — важный признак мастерства,

которое, в свою очередь, в решающей степени зависит от положительного

отношения к делу.

Серьезное внимание вопросам взаимоотношений учителя

и учащихся уделяет в своей работе и А. И. Щербаков (см.:

[102. С. 44]).

Справедливо подчеркивая, что проблема взаимоотношений

учителя и учащихся мало разработана в педагогической

науке и должна стать предметом специальных исследований,

А. И. Щербаков пишет: ≪С первых же дней знакомства с

учителем учащиеся оценивают его знания и поведение, его

интерес к предмету и к жизни учащихся. Они всегда обращают

внимание на его отношение к своей работе, к детям, к самому

себе. И это оказывает влияние на их собственное отношение

к учению и труду. К сожалению, это не всегда понимают

и учитывают в своей работе сами учителя≫ [Там же].

По его мнению, характер взаимоотношений учителя и

учащихся находится в прямой зависимости от положительных

или отрицательных качеств личности учителя. С целью

определения наиболее характерных качеств хорошего и плохого

учителя был проведен опрос студентов 1-го курса пединститута.

Ставилось два вопроса: 1. Представьте себе самого

лучшего и любимого учителя и ответьте, почему он самый

лучший? 2. Представьте себе самого плохого и нелюбимого

учителя и ответьте, почему он самый плохой? Автор получил

228 ответов. Оказалось, что среди положительных качеств

хорошего учителя студенты подчеркивают знание предмета

(98,8 %), ясность мысли и четкость изложения (100 %), интерес

к предмету и жизни класса (88,7 %), а также особенности

118

личности учителя — его организованность (92 %), требовательность

(94,3 %), правдивость (73,7 %), общительность

(64,6 %).

У самого плохого учителя, в первую очередь, подчеркивается

плохое знание предмета (97,8 %), формальное отношение

к работе и отсутствие интереса к ученикам (82 %), а также

унижение достоинства ученика (86,4 %).

А. И. Щербаков отмечает, что в отношениях, складывающихся

между учителем и учениками, существенное значение

имеют внимательность, требовательность учителя к ученику,

объективность оценки, которую он дает достижениям

ученика.

В настоящее время появляется много публикаций по

конфликтологии, но исследований на стыке педагогики и

других наук очень мало. Известно, что природа педагогического

конфликта существенным образом отличается от других

межличностных конфликтов, т. к. в этом случае в столкновении

участвуют ребенок как развивающаяся личность и

взрослый. При этом взрослый обладает опытом, умениями,

самоконтролем и другими качествами, а у ребенка поведение

может носить импульсивный характер, т. к. волевая сфера

еще не достаточно развита.

В педагогическом общении раскрывается субъективный

мир учащихся и учителя, обнажается их личностное своеобразие.

Таким образом, конфликтность их взаимодействия

детерминирована различиями их индивидуальных особенностей,

актуального эмоционального состояния, возраста,

эрудиции, жизненного опыта, культуры, воспитанности,

выполняемых социальных ролей и т. д.

Школа, социальный институт, отражает все противоречия

современного состояния общества, что еще более может

усложнить межличностные противоречия.

Учителю приходится вступать в сложную систему профессиональных

отношений с детьми, их родителями, коллегами,

администрацией. В психолого-педагогическом регулировании

и коррекции нуждается общение с учащимися,

119

ибо его доминантой является реализация образовательных

целей, управление развитием личности.

Педагогическому взаимодействию свойственна определенная

динамика развития, обусловленная внутренними

(субъективными) и внешними (объективными) причинами.

Таким образом, к объективным предпосылкам относятся

условия и обстоятельства, в которых скрыты реальные объективные

противоречия, являющиеся источниками конфликтной

ситуации.

Субъективные предпосылки конфликта связаны с индивидуальными

особенностями людей, имеющих свои специфические

интересы и цели деятельности, черты характера и

психологические качества, потребности и мотивы деятельности.

Объективные и субъективные предпосылки конфликтов

находятся в динамическом взаимодействии. Причем объективные

предпосылки могут влиять на конфликтную ситуацию

в большей мере, чем субъективные. Однако при этом и

те и другие сохраняют свою относительную автономность.

Объективные и субъективные предпосылки конфликтов могут

существовать длительный период времени, создавая конфликтную

ситуацию. Однако это не значит, что конфликтная

ситуация обязательно перерастет в конфликт. Известно

немало примеров, когда конфликтная ситуация приобретает

затяжной характер и никогда не приводит к открытому столкновению

сторон.

Взаимодействие объективных и субъективных предпосылок

является ключевым для понимания условий возникновения

педагогических конфликтов. Конфликт возникает в

тех случаях, когда стечение объективных условий и достаточно

высокая активность субъективного фактора приводят

к прямому столкновению сторон. Отсюда следует, что

основными признаками конфликтной ситуации являются:

1. Наличие объективных предпосылок конфликта, обычно

в форме объективных противоречий, столкновения интересов.

120

2. Активность субъективного фактора, индивидов и социальных

групп, осознающих свои интересы, цели и полных

решимости их достигнуть.

Каждая конкретная конфликтная ситуация имеет огромное

множество конфликтных признаков — явных и скрытых,

в большей или в меньшей степени значимых.

Выявление специфических признаков конфликтной ситуации

в педагогическом процессе является важным условием

предупреждения конфликта, поскольку позволяет принять

превентивные меры по устранению или сглаживанию

объективных противоречий или нейтрализовать активность

субъективных факторов. Предпочтительнее, безусловно,

первый путь, однако иногда рекомендуется использовать и

второй способ. Это необходимо сделать, например, в тех случаях,

когда разрешить противоречие не удается, а сам конфликт,

если он произойдет, будет иметь разрушительные последствия

для противоборствующих сторон или для окружающих.

**Виды педагогических ситуаций и конфликтов.** Среди потенциально

конфликтогенных педагогических ситуаций

можно выделить следующие:

— ситуации (или конфликты) деятельности, возникающие

по поводу выполнения учеником учебных заданий, успеваемости,

внеучебной деятельности;

— ситуации (конфликты) поведения (поступков), возникающие

по поводу нарушения учеником правил поведения

в школе, чаще на уроках, вне школы;

— ситуации (конфликты) отношений, возникающие в сфере

эмоциональных личностных отношений учащихся и

учителей, в сфере их общения в процессе педагогической

деятельности.

Предложенный ниже перечень педагогических ситуаций

и конфликтов преследует практическую цель — ориентировать

учителей в многообразных школьных ситуациях и

конфликтах.

121

**Ситуации и конфликты деятельности.** Ситуации по поводу

учебной деятельности часто возникают на уроках между учителем

и учеником, учителем и группой учеников и проявляются

в отказе ученика выполнять учебное занятие. Это может

происходить по разным причинам: утомление, трудность

в усвоении учебного материала, невыполнение домашнего

задания, а часто неудачное замечание учителя вместо

конкретной помощи при затруднениях в работе.

**Ситуации и конфликты поступков.** Педагогическая ситуация

может приобрести характер конфликта в том случае,

если учитель допустил ошибки в анализе поступка ученика,

сделал необоснованный вывод, не выяснил мотивов. Следует

иметь в виду, что один и тот же поступок может вызываться

совершенно различными мотивами.

Учителю приходится корректировать поведение учеников

через оценку их поступков при недостаточной информации

об обстоятельствах и подлинных причинах. Учитель не

всегда бывает свидетелем детской жизни, л ишь догадывается

о мотивах поступка, плохо знает отношения между детьми,

поэтому вполне возможны ошибки при оценке поведения, и

это вызывает вполне оправданное возмущение учеников.

Исходя из внешнего восприятия поступка и упрощенной

трактовки его мотивов учитель часто дает оценку не только

поступку, но и личности ученика, чем вызывает обоснованное

возмущение и протест у учеников, а иногда стремление

вести себя так, как нравится учителю, чтобы оправдать его

ожидания. В подростковом возрасте это приводит к конфликту

в поведении, слепому подражанию образцу, когда ученик

не затрудняет себя стремлением ≪заглянуть в себя≫, самому

оценить свой поступок.

Учителя часто торопятся принять меры, наказать учеников,

не считаясь с их позицией и самооценкой поступка, в

результате ситуация"теряет свой воспитательный смысл, а

иногда и переходит в конфликт.

**Ситуации и конфликты отношений.** Конфликты отношений

часто возникают в результате неумелого разрешения пе-

122

дагогом ситуаций и имеют, как правило, длительный характер.

Конфликты отношений приобретают личностный

смысл, порождают длительную неприязнь или ненависть

ученика к учителю, надолго нарушают взаимодействие с

учителем и создают острую потребность в защите от несправедливости

и непонимания взрослых.

По содержанию ситуаций, возникающих между учителем

и учениками, можно узнать о характере сложившихся, взаимоотношений

между ними, позициях учителя и учеников —

в этом проявляется познавательная функция педагогических

ситуаций и конфликтов.

Учителю трудно судить о характере взаимоотношений с

учениками класса: среди них есть согласные с учителем, нейтральные,

следующие за большинством, и противоборствующие,

несогласные с учителем.

Тяжело переживается учителями конфликт отношений,

когда он происходит не с одним учеником, а с группой, поддержанной

учениками всего класса. Это бывает в том случае,

если учитель навязывает ребятам свой характер взаимоотношений,

ожидая от них ответной любви и уважения.

Отношения между учителем и учениками становятся разнообразными

и содержательными, выходят за рамки ролевых,

если учитель интересуется учениками, условиями их

жизни, занятиями вне школы. Это дает возможность реализовать

воспитательную ценность ситуации или конфликта.

Иначе возможен разрыв отношений.

**Некоторые особенности педагогических конфликтов.** Среди

них можно отметить следующие:

— учитель несет профессиональную ответственность за разрешение

ситуации: ведь школа — модель общества, где

ученики усваивают социальные нормы отношений между

людьми;

— участники конфликтов имеют различный социальный

статус (учитель — ученик), чем и определяется разное поведение

в конфликте;

123

— разница возраста и жизненного опыта участников разводит

их позиции в конфликте, порождает разную степень

ответственности за ошибки при их решении;

— участники по-разному понимают события и их причины

(конфликт ≪глазами учителя≫ и ≪глазами ученика≫ видится

по-разному), поэтому учителю не всегда легко понять

глубину переживаний ребенка, а ученику — справиться

со своими эмоциями, подчиниться разуму;

— присутствие других учеников при конфликте делает их из

свидетелей участниками, а конфликт приобретает воспитательный

смысл и для них; об этом всегда приходится

помнить учителю;

— профессиональная позиция учителя в конфликте обязывает

его взять на себя инициативу в его разрешении и на

первое место суметь поставить интересы ученика как

формирующейся личности;

— всякая ошибка учителя при разрешении конфликта порождает

новые ситуации и конфликты, в которые включаются

другие ученики;

— конфликт в педагогической деятельности легче предупредить,

чем успешно разрешить.

В психологии конфликты изучаются на разных этапах социализации

личности:

— в дошкольном возрасте *(А. А. Рояк, Т. И. Юферова);*

*—* в школьном возрасте *(В. М. Афонькова, С. М. Сулеймано-*

*ва);*

*—* в подростковом периоде (*Т. В. Драгунова, Е. В. Первыше-*

*ва).*

Как указывал Д. Б. Эльконин, основной механизм смены

возрастных периодов определяется связью между уровнем

развития отношений с окружающими людьми и уровнем

развития знаний, Способностей. Изменение соотношения

между этими двумя разными сторонами процесса развития

ребенка составляет движущую силу перехода к следующим

возрастным этапам.

124

Объективные условия жизни ребенка действуют на него

непосредственно. Одни и те же внешние условия на разных

детей влияют по-разному, и влияние это зависит от того, через

какие ранее развившиеся психологические особенности

личности ребенка они преломляются. В процессе развития

подростка очень важным является то, как он переносит изменения,

происходящие в его организме, как определяет

свое место в системе общественных связей и т. д. Решение

этих и других проблем зависит, в свою очередь, от характера

ранее сформировавшихся у подростка отношений с людьми,

от событий, пережитых им в предшествующие годы.

В подростковом возрасте складывается ситуация, когда

совокупность достижений предшествующего периода и изменение

условий жизни ребенка приводят к необходимости

изменить содержание и способы взаимоотношений его с

окружающими людьми, изменить формы отношений к нему

со стороны взрослых.

Согласно Т. В. Драгуновой, так называемые кризисные

или конфликтные формы развития возникают лишь при таких

условиях воспитания, когда не учитываются изменившиеся

требования детей к взаимоотношениям, когда нарушается

соответствие между сложившимися и характерными

для предыдущего этапа способами взаимоотношений со

взрослыми и развившимися в течение этого периода новыми

возможностями детей (см.: [38. С. 30]).

На то, что особенности отношений ребенка со взрослыми

и сверстниками составляют важную характеристику возраста,

указывают и другие авторы: Л. И. Божович, А. А. Бодалев,

Я. Л. Коломинский, М. И. Лисина, В. С. Мухина, Д. Б. Эль-

конин и др. Так, по справедливому утверждению Д. Б. Эль-

конина и его сотрудников, ≪деятельность общения≫ является

особой сферой жизни и развития ребенка в подростковом

возрасте. Содержанием, предметом деятельности становится

другой человек. Область личных взаимоотношений с товарищами

в коллективе становится для подростка чрезвычайно

важной (см.: [119. С. 29]).

125

Социометрические исследования, проведенные Я. Л. Ко-

ломинским [59], показывают, что благоприятное положение

ученика в системе личных взаимоотношений является одной

из предпосылок формирования у него положительных

качеств — общительности, доброжелательности, честности,

правдивости и т. д.; и напротив, наличие недоброжелательных,

конфликтных взаимоотношений вызывает у ученика

напряженность, скрытность, подавленность, общее плохое

эмоциональное самочувствие.

Анализ проблемы конфликта в подростковом возрасте

[38] показал, что в это время происходит перестройка прежних

отношений со взрослыми и переход к качественно новым

отношениям, которые специфичны именно для взрослых

людей и кардинально отличаются от прежних отношений

ребенка и взрослого. Эти изменения непосредственно

связаны с развитием самосознания подростка, появлением у

него чувства взрослости и потребности в отношении к нему

со стороны окружающих людей не как к ребенку, а как ко

взрослому. Подросток чувствует себя личностью, хочет на

этой основе иметь равные права со взрослыми, старается добиться

признания своих прав. Он претендует на уважение

его личности и человеческого достоинства, на доверие и самостоятельность.

Подросток ждет и требует от взрослого соблюдения

в отношениях с ним соответствующих этических

норм поведения. Нежелание взрослого считаться с этими

требованиями подростка порождает трудности и конфликты

в их отношениях. Они отсутствуют или становятся реже,

если взрослый строит отношения с подростком, учитывая

его возрастные психологические особенности.

Опыт показывает, что не все воспитатели понимают те

изменения, которые происходят в подростковом возрасте,

не все адекватно реагируют на различные неприятные явления

в поведении подростков. Одни из взрослых сознательно,

другие — по неведению мало внимания уделяют особенностям

этого периода, что приводит к взаимному непонима-

126

нию, отчужденности, психологическим барьерам во взаимоотношениях

и конфликтам.

Учитель (как и родители) имеет множество обязанностей

по отношению к учащимся, но он обладает и многими правами

в качестве взрослого. Он обладает правом предписывать,

контролировать, запрещать, наказывать, требовать подчинения,

причем эти права сохраняются у него и в отношениях

с подростками — младшими и старшими. В этом зафиксирован

факт формально допускаемой неизменности основы отношений

учителя и учащихся на протяжении всего периода

обучения. В такой неизменности отношений отражается игнорирование

процесса развития личности в период ее интенсивного

формирования. Благодаря этому создается

сложная и объективно неблагополучная воспитательная ситуация,

которая явно обнаруживается в таком качестве

именно в тот период, когда в развитии личности происходят

самые существенные сдвиги — в период подросткового возраста.

Известно, что неблагополучие в отношениях подростка с

учителем имеет многочисленные отрицательные последствия.

Падение интереса к учению, безразличное отношение

ко всему, необщительность, замкнутость, вызывающее поведение

в школе и на улице часто являются следствием не

всегда адекватного отношения учителя к ученикам, являются

негативным ответом учащихся на эти отношения.

Как показал М. А. Алемаскин, отрицательные аффективные

переживания, конфликты с товарищами и учителями

при прочих равных условиях являются той почвой, которая

благоприпятствует превращению подростков в правонарушителей

(см.: [9. С. 46]).

Совершенно справедливо отмечал А. Н. Леонтьев: за

10 лет обучения ребенка в школе в его личности происходят

огромные перемены. Меняется система его отношений к

окружающему, характер его общения, позиции в обществе —

словом, меняется весь образ его жизни и соответственно меняется

его мотивационная сфера. Неизменной остается

127

форма урока, его структура и т. д. ≪Удивительная монотонность

сохраняется и в общении, — замечает далее А. Н. Леонтьев.

— Почему, например, в школе бытует обращение

даже к старшеклассникам на "ты", называние уменьшительными

именами? Это естественно, скажем, в первом классе,

но, по-моему, это совершенно неправильно по отношению к

юношам и девушкам 16— 18 лет. Это может показаться мелочью,

но на самом деле это далеко не мелочь≫ (цит. по:

[60. С. 31]).

Изучая особенности конфликтов среди старшеклассников,

В. М. Афонькова отмечает, что в старшем

школьном возрасте преобладают коммуникативные конфликты.

Наиболее типичными в этот период жизни школьника

являются ценностные конфликты, конфликты слома стереотипа

поведения и конфликты мгновенной эмоциональной

разрядки (конфликты ≪по пустякам≫).

Большинство конфликтов в среде старших школьников

могут быть управляемы. Процесс управления конфликтами,

возникающими в группах старшеклассников, предполагает

корректировку внутригрупповых отношений, целесообразное

педагогическое вмешательство в эти конфликты. Последнее

во многом зависит от отношения учителя, воспитателя

к конфликту от его позиции. В итоге разрешение конфликтной

ситуации определяется не только и столько характером

самого конфликта, сколько отношением педагога к

ситуации. Как он воспримет конфликт, как отнесется к

нему — это оказывается решающим для преодоления сложной

ситуации.

Исследования, проведенные на контингенте студентов

педагогических вузов, обнаружили достаточно высокую готовность

будущих педагогов пользоваться репрессивными

мерами в сложных педагогических ситуациях, каковыми

являются конфликты. Распространено восприятие конфликта

как личной угрозы; переживание в связи с этим нервно-

психического напряжения часто приводит к стремлению

≪сохранять лицо≫; естественно снять это напряжение,

128

используя, например, унижающие достоинство воспитанников

характеристики, угрозы наказания. В результате

негативное эмоциональное состояние снимается или минимизируется,

однако действительного разрешения конфликтной

ситуации не достигается.

В ходе исследования были обнаружены три наиболее распространенные

позиции педагога, которые ведут к эффективному

управлению конфликтом среди старшеклассников:

нейтральная, авторитарного вмешательства и рационального

педагогического воздействия на конфликт. Разумное педагогическое

разрешение конфликтов предполагает два

пути: прямой и косвенный. Практика школьной жизни

убеждает, что последний дает чаще всего ощутимый педагогический

эффект. Важно лишь в том и в другом случае не забывать

чувства меры.

Несмотря на наличие общих, типичных черт протекания

и разрешения конфликтов, сходство их характера и участвующих

сторон, все же нельзя дать рецептурные советы, ибо

само разрешение зависит от целой группы специфических

факторов, которые нельзя игнорировать. Поэтому в каждом

конкретном случае педагог принимает свое, своеобразное

решение, используя комплекс своих средств и приемов, исходя

из своей индивидуальности и индивидуальных особенностей

учащихся.

**Список рекомендуемой литературы**

1. *Березовин, Н. Л.* Учитель и детский коллектив / *Н. Л. Березовин,*

*Я. Л. Коломинский.* — Минск: Народная Асвета, 1975.

*2. Блага, К.* Я — твой ученик, ты — мой учитель: Пер. с чеш. /

*К. Блага, М. Шебек.* — М., Просвещение, 1991.

3. *Воронин, Г. Л.* Конфликты в школе / *Г. Л. Воронин*// Социол. ис-

след. — 1994.- 3.

4. *Добрович, А. Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения//

А. *Б.Добрович.* — М.: Просвещение, 1996.

5. *Драгунова, Т. В.* Проблема конфликта в подростковом возрасте/

*Т. В. Драгунова* // Вопр. психологии. — 1972. — 2. —\_\_

**10-тақырып: Кәсіби этика мен педагогикалық әдеп - қарым-қатынастың негізгі элементтері ретінде**

Педагогикалыққызмет рухани өндіріс саласы ретінде оған этикалық және эстетикалық принциптердің терең енуімен сипатталады. Этикалық (адамгершілік) және эстетикалық (әдемі) ұстаз тұлғасында, оның шәкірттерімен және әріптестерімен қарым-қатынасында, өз ісіне, мамандығына деген көзқарасында өзара тығыз байланыста және тоғысқан. Педагогикалық этикада мұғалімнің кәсіби-этикалық мәдениетінің деңгейіне, оның жеке басының адамгершілік қасиеттеріне қойылатын, кәсіби қарым-қатынас пен белсенділік сипатын айқындайтын қоғамның талаптарының жиынтығы бекітілген. Этика – мораль мен этика туралы ілім.

Педагогикалық этика педагогикалық процесс жағдайында адамгершіліктің қызмет ету ерекшеліктерін көрсететін және мұғалімнің адамгершілік санасы мен оқушыларға, оның еңбегіне, өзіне деген қарым-қатынасының негізінде жатқан моральдық нормаларды дамытатын этиканың құрамдас бөлігі болып табылады. Ол өзі қабылдаған және оның мінез-құлқы мен іс-әрекетінде көрінетін бұл нормалар мұғалімнің өзінің педагогикалық этикасын сипаттайды.

Балаларға деген сүйіспеншілік – педагогикалық әдептің ең маңызды моральдық талаптарының бірі және мұғалімдердің көпшілігінің пікірінше, мұғалімнің ең қажетті қасиеті.

Бірақ көбінесе балаларға деген сүйіспеншілікті мұғалім өте абстрактілі түрде қабылдап, оның оқушылармен шынайы қарым-қатынасынан көрінбейді.Кейбір мұғалімдер педагогикалық этиканың бұл талабына күмәнмен қарайды, өзін басқа адамды сүюге мәжбүрлеу мүмкін емес деп есептейді. Сонымен бірге, махаббат адамның ең жоғарғы рухани шиеленісі ретінде басқаның ең жоғары құндылығын ашуға, оның жақсылығы мен бақытына деген риясыз және риясыз ұмтылуға негізделген.

Балаларға деген сүйіспеншілік тек сезім ғана емес, сонымен бірге баланы өзінің барлық артықшылықтары мен кемшіліктерімен сөзсіз қабылдаумен, оның кім болу құқығын мойындауымен, мұғалімнің педагогикалық санасының осындай деңгейіне тән қасиет. және оның қазіргі кезде қалай болғанын қалайтыны емес , түсіністік, эмпатия, жанашырлық пен жанашырлық, балаға оның дамуына көмектесу ниеті.

Балаларға деген сүйіспеншіліктен мұғалімнің педагогикалық оптимизмі - баланың мүмкіндіктеріне деген сенімі, оның бойынан жақсы жақтарды көре білу және оның тәрбиесінде осы жақсылыққа сүйену, сондай-ақ өз мүмкіндіктері мен өз ісінің табыстылығына сенім артады.

Сол махаббат ыдысынан ұстаздың басқа да ең жақсы қасиеттері: кәсіби парыз бен жауапкершілік, педагогикалық ар-ождан мен педагогикалық әділеттілік, кәсіби адалдық ағады.

Кәсіби борыш пен жауапкершіліктің қайнар көздері мұғалімнің әлеуметтік жауапкершілігі ғана емес, ең алдымен әрбір жеке бала алдындағы жауапкершілігі болып табылады.

Мұғалімнің кәсіби ар-ожданы – оның өз шәкірттері алдындағы міндеті мен жауапкершілігін субъективті сезінуі, педагогикалық этика құндылықтары мен нормаларына сәйкес әрекет етудің ішкі қажеттілігін оятуы. Сүйіспеншіліктен, борыш пен жауапкершілік сезімінен мұғалімнің кәсіби адалдығы туады - балаларға қызмет етуде және оның шақыруында, уақытына, кейде денсаулығына қарамастан, пайдакүнемдік мүдделер мен қажеттіліктерге немқұрайлы қарауға, өз күш-жігерін қажетті жұмысқа жұмсауға дайын болу. ол өз жұмысындағы ең маңызды және орталық деп санайды.өмір.

Педагогикалық әділеттілік – әрбір оқушыға объективті қатынаста, әркімнің өз тұлғасын құрметтеуге құқығын тануда, оқушыларға таңдаулы қатынастан бас тартуда, оларды «сүйікті» және «сүймейтіндер» деп бөлуден көрінетін мұғалімнің қасиеті. Қалай болғанда да, оның жеке көзқарасы олардың жетістіктерін бағалауға және педагогикалық шешімдер қабылдауға әсер етпеуі керек.

Педагогикалық этика категорияларының ішінде мұғалімнің мінез-құлқына нормативтік талаптарды белгілейтін және өз мамандығының әлеуметтік жағдайына сәйкес әртүрлі жағдайларда өзін ұстауға шақыратын кәсіби абыройы ерекше орын алады.

Қарапайым адамның қолынан келетін нәрсеге мұғалімнің қолы жете бермейді. Оның атқаратын әлеуметтік-кәсіби рөлі жалпы мәдениет деңгейіне және адамгершілік қасиетіне ерекше талаптар қояды және бұл стандартты төмендету оның жеке қадір-қасиетін қорлауға әкеліп қана қоймай, жалпы қоғамның мұғалімге деген көзқарасына әсер етеді.

Педагогикалық этика – оқушылармен, басқа адамдармен қарым-қатынас мәдениетінде, мұғалімнің педагогикалық тактінде біртұтас түрде көрінетін мұғалімнің адамгершілік сезімдерінің, санасының және мінез-құлқының үйлесімділігі.

Педагогикалық такт – педагогикалық өзара әрекеттестік құралдарын таңдаудағы пропорция сезімі, әрбір нақты жағдайда тәрбиелік әсер етудің ең оңтайлы әдістерін белгілі бір сызықты кесіп өтпей қолдана білу. Педагогикалық тактте оқушыларға құндылық қатынасы мен мұғалімнің адамгершілік қасиеттері шыдамдылық пен төзімділікпен, өзінің эмоционалдық жағдайын басқару және саналы шешім қабылдау қабілетімен үйлеседі. Әдепті болу әрқашан мейірімді немесе немқұрайлы болу және оқушылардың теріс мінез-құлқы мен әрекеттеріне жауап бермеу дегенді білдірмейді. Педагогикалық такт баланың жеке басын құрметтеу мен оған орынды талаптарды біріктіреді.

Мұғалімнің ашулануға, тіпті ашулануға құқығы бар, бірақ педагогикалық мәдениет пен этика талаптарына сәйкес келетін және жеке тұлғаның қадір-қасиетін төмендетпейтін тәсілдермен көрсетіледі. А.С.Макаренконың пікірінше, педагогикалық такт – «ешбір жерде оны асыра алмау» қабілеті. Педагогикалық такт көбінесе педагогикалық өзара әрекеттестіктің күрделі және түсініксіз жағдайларында мұғалімге қажет, онда қарым-қатынастың моральдық жағымен қатар, тапқырлықты, интуицияны, байсалдылықты және юмор сезімін көрсету талап етіледі. Жақсы юмор кейде педагогикалық өзара әрекеттесудің ең тиімді және әдепті жолын табуға мүмкіндік береді.

**11-тақырып: Педагог кадрларды кәсіби даярлау жүйесі**

**12-тақырып: .Педагогтің жалпы және кәсіби мәдениеті мен педагогикалық ойлауы**

Кәсіби педагогикалық мәдениеттің мәнін шешпес бұрын, «кәсіби мәдениет» және «педагогикалық мәдениет» сияқты ұғымдарды жаңарту қажет. Кәсіби мәдениетті адамдардың белгілі бір кәсіби тобының атрибутивтік қасиеті ретінде анықтау арнайы қызметтің жекелеген түрлерін оқшаулауды тудырған еңбек бөлінісінің нәтижесі болып табылады.

Мамандық қалыптасқан әлеуметтік-мәдени құбылыс ретінде кәсіби қызметтің пәнін, құралдары мен нәтижесін: мақсаттарды, құндылықтарды, нормаларды, әдістер мен әдістерді, үлгілер мен идеалдарды қамтитын күрделі құрылымға ие. Тарихи даму барысында кәсіптер де өзгереді. Олардың кейбіреулері жаңа әлеуметтік-мәдени формаларға ие болады, басқалары аздап өзгереді, басқалары толығымен жойылады немесе елеулі өзгерістерге ұшырайды.

Кәсіби мәдениеттің жоғары деңгейі кәсіби мәселелерді шешудің дамыған қабілетімен сипатталады, яғни. кәсіби ойлауы дамыды. Дегенмен, дамыған кәсіби ойлау тұлғаның басқа да көріністерін бойына сіңіріп, оның тұтастығы мен жан-жақтылығын бұзған кезде оның қарама-қайшысына айналуы мүмкін.

Адам іс-әрекетінің қайшылықты, диалектикалық сипатын көрсететін кәсіби мәдениет, кәсіби топ мүшелерінің арнайы кәсіптік мәселелерді шешу әдістері мен әдістерін белгілі дәрежеде меңгеруі болып табылады.

«Педагогикалық мәдениет» ұғымы педагогикалық қызмет тәжірибесіне бұрыннан енген. Педагогикалық іс-әрекеттің ерекшеліктерін талдауға, педагогикалық қабілеттерді, мұғалімнің педагогикалық шеберлігін зерттеуге байланысты бұл мәселе С.И. Архангельский, А.В. Барабанщикова, Е.В. Бондаревская, 3.Ф. Есарева, Н.В. Кузьмина, Н.Н. Тарасевич, Г.И. Хозяинова және т.б.

Кәсіби педагогикалық мәдениеттің мәнін түсіну үшін жалпы және кәсіптік мәдениеттің байланысын және оның спецификалық белгілерін ашатын келесі ережелерді есте сақтау қажет:

• кәсіби педагогикалық мәдениет – болмыстың әртүрлі формаларында көрінетін педагогикалық шындықтың әмбебап сипаттамасы;

• кәсіптік педагогикалық мәдениет – интернационалдық жалпы мәдениет және жалпы мәдениетті педагогикалық қызмет саласына нақты проекциялау қызметін атқарады;

• кәсіби педагогикалық мәдениет – бұл бірқатар құрылымдық-функционалдық құрамдас бөліктерді қамтитын, өзіндік ұйымы бар, қоршаған ортамен таңдамалы түрде әрекеттесетін және жеке бөліктердің қасиеттеріне азайтылмайтын бүтіннің интеграциялық қасиеті бар жүйелі білім;

• кәсіби педагогикалық мәдениетті талдау бірлігі шығармашылық сипаттағы педагогикалық іс-әрекет болып табылады;

• мұғалімнің кәсіби-педагогикалық мәдениетін жүзеге асыру және қалыптастыру ерекшеліктері жеке шығармашылық, психофизиологиялық және жас ерекшеліктерімен және жеке тұлғаның қалыптасқан әлеуметтік-педагогикалық тәжірибесімен анықталады.

Осы әдістемелік негіздерді ескере отырып, компоненттері аксиологиялық, технологиялық және тұлғалық-шығармашылық болып табылатын кәсіби педагогикалық мәдениет үлгісін негіздеуге мүмкіндік береді.

Кәсіби педагогикалық мәдениеттің аксиологиялық құрамдас бөлігі адамзат жасаған және білім берудің қазіргі даму кезеңінде біртұтас педагогикалық процеске бірегей енгізілген педагогикалық құндылықтардың жиынтығынан қалыптасады.

Мұғалім педагогикалық құндылықтарды тани отырып, ұстаздық іс-әрекетті меңгеріп, дамыта отырып, өз ісінің шебері, кәсіби маманға айналады.

Кәсіби педагогикалық мәдениеттің технологиялық құрамдас бөлігі мұғалімнің педагогикалық іс-әрекетінің әдістері мен тәсілдерін қамтиды. Педагогикалық мәдениеттің құндылықтары мен жетістіктерін тұлға іс-әрекет процесінде игереді және жасайды, бұл мәдениет пен қызмет арасындағы ажырамас байланыс фактісін растайды.

Педагогикалық іс-әрекеттің гуманистік бағыттылығы жеке тұлғаның жан-жақты рухани қажеттіліктерін қанағаттандыру механизмін зерттеуге мүмкіндік береді. Атап айтқанда, қарым-қатынас, жаңа ақпарат алу және жинақталған жеке тәжірибені беру қажеттіліктері қалай қанағаттандырылады, т.б. тұтас оқу процесінің негізінде жатқанның бәрі.

Педагогикалық іс-әрекеттің технологиялық сипаты бар.

Педагогикалық технология педагогикалық мәдениеттің мәнін түсінуге көмектеседі, ол тарихи өзгеретін әдістер мен әдістерді ашады, қоғамда қалыптасып жатқан қатынастарға байланысты іс-әрекеттің бағытын түсіндіреді. Дәл осы жағдайда педагогикалық мәдениет педагогикалық шындықты реттеу, сақтау және жаңғырту, дамыту қызметтерін атқарады.

Кәсіби педагогикалық мәдениеттің тұлғалық-шығармашылық құрамдас бөлігі оны меңгеру мен оны шығармашылық акт ретінде жүзеге асыру механизмін ашады. Мұғалімнің қалыптасқан педагогикалық құндылықтарды меңгеру процесі тұлғалық және шығармашылық деңгейде жүреді.

Педагогикалық мәдениет құндылықтарын меңгере отырып, мұғалім оларды түрлендіруге және түсіндіруге қабілетті, бұл оның жеке ерекшеліктерімен де, педагогикалық іс-әрекетінің сипатымен де анықталады.

Кәсіби педагогикалық мәдениет – педагогикалық құндылықтар мен технологияларды меңгеруге және жасауға бағытталған педагогикалық іс-әрекет пен қарым-қатынастың әртүрлі түрлерінде мұғалім тұлғасының шығармашылық өзін-өзі жүзеге асыруының өлшемі мен әдісі.

Кәсіби педагогикалық мәдениеттің технологиялық компоненті

«Педагогикалық мәдениет» және «педагогикалық қызмет» ұғымдары бірдей емес, бірақ олар біртұтас. Педагогикалық мәдениет мұғалімнің тұлғалық қасиеті бола отырып, мақсат, құралдар мен нәтижелердің бірлігінде кәсіби іс-әрекетті жүзеге асыру тәсілі ретінде көрінеді. Мәдениеттің функционалдық құрылымын құрайтын педагогикалық қызметтің сан алуан түрлері оның нақты міндеттер түріндегі нәтижелік нысаны ретінде ортақ объективтілікке ие.

**Педагогикалық ойлау**

Адамды жануарлар әлемінің барлық түрлерінен ажыратуға тырыса отырып, ғалымдар оған Homo sapiens - парасатты адам деген атауды кездейсоқ емес. Ақыл, ойлау – адамды адам ететін, яғни сыртқы дүниеде ойдың көмегімен өзін-өзі басқара алатын және мақсатты іс-әрекеттерді жүзеге асыра алатын тіршілік иесі. Адамның ойлау қабілетін алып тастаңыз - ол адам болудан қалады.

Ойлау адам өмірінде сан алуан қызмет атқарады. Олардың екеуі негізгі: түсіну және шығармашылық. Түсіну - білім, тәжірибе алудың және бізді қоршап тұрған барлық нәрсені дұрыс түсінудің негізі. Шығармашылық әрқашан ой жұмысының нәтижесі, жаңалық жасау, жаңалық ашу, практикалық өмірлік мәселелерді шешу.

Адамның ойы оның түйсіктерін, эмоциялары мен сезімдерін реттейді және жетілдіреді, ақыл-ойдың арқасында адамзат өмір сүретін моральдық заңдарды жасады. Психологтар жүргізген әртүрлі патологияларды зерттеу жалпы дамудың төмендігі әрдайым дерлік интеллектуалдық саланың төмен дамуымен байланысты екенін көрсетті.

Л.С.Выготский адамның ойлауын оның мінез-құлқының ерекше күрделі формасы ретінде қарастырып, оның негізгі қызметі – адам мінез-құлқының ішкі жағын ұйымдастыруды ерекше атап өтеді. «Мінез-құлықты моральдық тұрғыдан жетілдіру ойды жетілдіруден басталуы керек», - деп жазады ол.

Демек, адамның өзін-өзі дамытуы, өзін жеке тұлға ретінде жетілдіруі оның ойлау қабілетінің дамуына негізделуі керек.

Ойлау деген не? Дәстүрлі түрде танымдық заттар мен құбылыстар арасында болатын байланыстар мен қатынастарды ашу арқылы шындықты жалпылама және жанама білуге ​​бағытталған психологиялық әрекет ретінде анықталады. Ойлау сезімдік тәжірибеге сүйене отырып, оны абстрактылы, абстрактылы формаларға айналдырып, заттар мен құбылыстардың тікелей қабылдау арқылы ашуға болмайтын қасиеттері мен байланыстары туралы білім алуға мүмкіндік береді.

Адамның ойлауы әртүрлі формаларда: ұғымдар, пайымдаулар, қорытындылар, категориялар, теориялар және т.б. жүзеге асады және әртүрлі психикалық операцияларды қолдану арқылы жүзеге асырылады.

Адамның психикалық даму дәрежесін оның ақыл-ой операциялары мен дағдыларын қалай меңгергендігіне, әртүрлі заттар мен құбылыстардың арасындағы логикалық байланыстар мен қатынастарды қаншалықты тез және дәл орната алатындығына, теориялық есептерді шеше алатындығына қарай бағалай аламыз. Дегенмен, ойлау тек интеллектуалдық дағдылар мен аналитикалық әрекеттерді орындау қабілетімен шектелмейді. Бұл жағдайда біз оның тек бір түрімен, формалды-логикалық немесе концептуалды ойлау деп аталатын түрімен айналысамыз.

Бұл арада, И.П.Павлов атап өткендей, «өмір адамдардың екі категориясын - суретшілер мен ойшылдарды айқын көрсетеді. Олардың арасында күрт айырмашылық бар. Кейбіреулері – әр түрлі суретшілер: жазушылар, музыканттар, суретшілер, т.б. – шындықты тұтастай, толықтай, толық, жанды шындықты, ешқандай бөлшектемей, бөлінбей түсіреді. Басқалары - ойшылдар - оны дәл ұсақтап, осылайша өлтіреді, одан уақытша қаңқа жасайды, содан кейін бірте-бірте, оны қайтадан бөлшектеп, осылайша қайта тірілтуге тырысады, мұны олар әлі де жасай алмайды ».

Мидың жарты шарлардың аралық асимметриясының, яғни жарты шарлардың әртүрлі функцияларының ашылуы физиология мен психологияда нағыз революция болып саналады. Сол жарты шар тек формальды-логикалық (концептуалды) ойлау мен сөйлеуге, оң жарты шар бейнелі, көркем ойлауға жауап беретіні анықталды. Тікелей сенсорлық қабылдау, кеңістікті бағдарлау және шығармашылық оң жарты шармен байланысты. Оң жарты шардың арқасында әлемнің біртұтас бейнесі қалыптасады, ал сол жарты шарда жеке, мұқият зерттелген бөлшектерден әлемнің моделін біртіндеп және мұқият жинайды.

Адам жарты шарлардың функционалдық асимметриясымен, екі қалыптасқан ойлау жүйесімен тумайды. Ассиметрия жеке даму процесінде, әлеуметтік факторлардың әсерінен және ең алдымен білім беруде қалыптасады. Біз детерминистік рационалды оқыту әдістерімен, логикалық ойлаудың басымдығымен және қиялды ойлауды басумен сипатталатын сол жақ жарты шар өркениетінің кезеңінде өмір сүріп жатырмыз.

Бейнелі-сезімдік ойлау дегеніміз не және оны дамыту неге соншалықты маңызды? Мұндай ойлау қабылдау әсерінен пайда болатын сезімдер мен эмоцияларды қабылдаудан, түйсіктен және бейнелі түсінуден тұрады. Қиялдық ойлау сөздердің, бейнелі идеялардың және онымен байланысты сезімдер мен тәжірибелердің өзара байланысымен сипатталады.

Ғалымдар 10 жасқа дейін негізінен оң жарты шар белсендіріліп, қиялдық ойлау басым болады, бірақ есейіп, абстрактілі-логикалық ойлау дағдыларын меңгерген сайын ойлаудың бұл түрі басым бола бастайды, елестету-сезімталдық фон, оған қосалқы рөл беріледі де, бірте-бірте адам бір мезгілде ұғымдық және бейнелі ойлау қабілетінен айырылып, тек сөзбен ойлауға дағдыланады.

Атақты теософ Р.Штайнердің пайымдауы қызықты: «Біз, қазіргі адамдар, адам баласының интеллектуалдық, парасаттылық күшінде әлсіреп, өлі ойға сіңіп бара жатқанын сеземіз... Білім, материалист айтады, қол жеткізіледі. логикалық абстрактілі ұғымдардың көмегімен. Әрине солай! Бірақ дүниеде логиканың абстрактілі ұғымдары ол туралы айта алатын нәрселерден көп болса ше!

Егер, мысалы, дүние өнер туындысы болса, оны логикалық емес, көркемдік тұрғыдан түсіну керек еді. Логика тек санамызды тәртіпке келтіру үшін қажет, бірақ логиканың күшімен біз дүниеде ештеңені түсінбейміз!».

Бүгінгі таңда адам рухының барлық резервтері сайып келгенде қиялдық (эйдетикалық) ойлаудың дамуымен байланысты деген ой жиі айтылады. Эйдетизмді адам дамуы мен ойлауының әмбебап заңы ретінде қарастыруға болады. Адамның ерекше бейнелі жады мен қиялдық ойлауын дамыту өте маңызды, өйткені бұл оның шығармашылық әлеуетін жаңартудың негізі болып табылады.

Адамда ойлаудың бір немесе басқа түрінің басым болуы өлімге әкелетін тағдырды және бір нәрсені өзгерту мүмкін еместігін көрсетпейді. Ақыл-ой қабілеттері адамға туғаннан беріледі деген қате пікір бар. «Тұқым қуалаушылық мүмкіндіктерді анықтайды, ал қоршаған орта оларға қаншалықты жақындай алатынын анықтайды», - деп жазады Э. Берн. «Адамның барлық дерлік қабілеттерін дұрыс оқыту арқылы жақсартуға болады». Психологтардың айтуынша, көпшілігіміз миымыздың мүмкіндіктерін түсінбейміз және ол өз мүмкіндіктерінің аз ғана бөлігінде жұмыс істейді.

Әркімге данышпан болу сыйы берілмейді, бірақ әркім өз интеллектін, өз ойын дамытуға қабілетті. Мұны істеу керек екенін бәріміз білеміз, бірақ оны нені, дәл және қалай дамыту керектігі туралы аз ғана түсінік бар. Жоғарыда атап өткеніміздей, ойлау – күрделі жүйелік функция, оның дамуын кез келген аспектімен шектеуге болмайды.

Бірақ психикалық процестер кез келген ойлау процесінің механизмі ретінде әрекет ететін белгілі бір операцияларға негізделгені даусыз. Бұл салыстыру, талдау, жалпылау, ұқсастық бойынша әрекет ету, объектілердің маңызды белгілерін анықтау және басқалар сияқты операциялар.

Дегенмен, адамның шығармашылық әлеуеті, таңқаларлық, таңқаларлық және стандартты емес ойлауы ең алдымен байланысты болатын қиялды ойлаудың дамуы туралы ұмытпау керек. Логика абсурдты көретін жерде, қиялды ойлау жаңалық жасайды. Қиялдық ойлаудың негізі – дамыған қиял, интуиция – білімді меңгеру жолдары мен шарттарын білмей, санадан тыс деңгейде, затпен сезімдік байланыс арқылы алу мүмкіндігі. Демек, адамның қиялдық ойлауын қалыптастырудың шарты оның эмоционалдық сферасының дамуы болып табылады. Музыка, поэзия, сурет сабақтары қиялдың ұшуын күшейтіп, сезімдерді оятып, қайталанбас бейнелер әлемін ашады.

Сонымен, адамның психикалық дамуы, бір жағынан, оның аналитикалық қабілетіне, екінші жағынан, құбылысты тұтас қабылдау қабілетіне байланысты. Демек, адамның баламалылығында, икемділігінде, өзіндік ерекшелігінде, тұтастығында көрінетін ойлау мәдениеті логикалық және қиялдық ойлаудың кешенді үйлесімді дамуына негізделген.

Оның мамандығы адамның ойлау қабілетін дамытуға ерекше талаптар қояды. Педагогикалық іс-әрекеттің ерекшелігі мұғалімнің психикалық дамуының үйлесімді болуын, абстрактілі-логикалық және қиялдық ойлауының қалыптасуын талап етеді.

Мұғалімнің жеке жұмыс стилі мен мінез-құлқын зерттеу көркемдік қасиеттері басым мұғалімдердің мәнерлі, эмоционалды, стихиялық және оқушылармен тіл табысуға бейім екенін көрсетті. Сонымен қатар, олар да осал: олардың мақтанышы күшейеді, басқалардың пікіріне сезімтал және т.б.

Айқын психикалық ұстаздар объективтілік пен парасаттылыққа бейім, оқушыларға деген сүйіспеншілікпен ерекшеленбейді, олардың пікірлері мен көзқарастарына салыстырмалы түрде немқұрайлы қарайды. Олар тек талапшыл, принципшіл болып қана қоймай, сонымен қатар оқушылардың ішкі жағдайына сезімталдығы төмен.

Мұғалім өз қызметінде тек теориялық мәселелерді (оқу материалын талдау және жалпылау, ғылыми теориялар және т.б.) ғана емес, сонымен қатар практикалық мәселелерді де шешуге шақырылады: оқушылардың іс-әрекетін ұйымдастыру, оқушылармен қарым-қатынас орнату, әртүрлі педагогикалық шешімдер қабылдау. Мұғалімнің практикалық ойлауы - бұл шығармашылық ойлау, ой мен эмоцияны біріктіру, күрделі педагогикалық мәселелердің стандартты емес, стереотиптік емес және эмпатиялық шешімдерді қабылдауға дайындығы.

Ойлаудың конструктивтілігі белгілі бір жұмыс жағдайында тапсырмаларды тұжырымдауды, мәселелерді шешуге арналған жоспарлар мен жобаларды әзірлеуді қамтамасыз етеді. Конструктивтік ойлау өзінің іс-әрекетін болжау – оның нәтижелерін болжай білу қабілетінде көрінеді. Бұл психологиялық әрекеттің негізі – ойлау мен қиялдың бірлігі.

Ойлаудың позитивті бағыты. Ойлаудың сапасы, оның бағыты мен қарқындылығы оймен бірге жүретін эмоциялармен анықталады. П.Вайнцвейг: «Күшті теріс ойлар ойлауда теріс көзқарасты тудырады, ол тар бағытта және қатаң шектелгендіктен, өзінің мәні бойынша деструктивті болып табылады», - деп атап өтеді.

Сонымен қатар, мұғалімнің ойлауы қисынды немесе әртүрлі әлеуметтік және кәсіби стереотиптермен анықтала алмайды.

Позитивті ойлау жеке жағдайларда ғана емес, тұрақты және тұрақты болуы керек. Ол өзінің және басқа адамдардың ең жақсы, жарқын жақтарын көре білуде, өзі және басқалар туралы тек жақсы нәрселерді ойлауда, кемшіліктерді кешіруде өз көрінісін табады. Яғни, позитивті ойлаудың негізі, бір жағынан, мұғалімнің өз бойында дамытуы қажет оптимистік дүниетанымы болса, екіншіден, өзін және өз жағдайын сырттай қарастыру, жағдайдан ажырату және өз ойлары мен сезімдерін сырттай бейнелеу. Ойларымыз бен сезімдерімізді психикалық бақылау объектісіне айналдыра отырып, біз жағымсыз тәжірибелер мен олармен байланысты жағымсыз ойларды жоямыз.

Ойлаудың ашықтығы басқа адамдардың ойын түсіну және қабылдау қабілетінде, басқа көзқараста, ойлаудың әдеттегі стереотиптерін бұза отырып, белгісізді кездестіруге дайын болуда. Көңілі ашық мұғалім ешқашан өз көзқарасын жалғыз дұрыс деп санамайды және оқушының басқа пікіріне үзілді-кесілді үкім айтпайды. Ол басқа мәдениеттің, басқаша ойлау мен көзқарастың қисынына үңіліп, санасын өзгертуге, дамытуға, ізденуге дайын.

Позитивті бағыттылық пен ойлаудың ашықтығы нәтижесінде мұғалімнің толеранттылық сияқты қасиеті қабылданады – студенттер мен әріптестердің өз көзқарастарына сәйкес келмейтін көзқарастарына, сенімдеріне төзімділік.

Педагогикалық іс-әрекет сансыз педагогикалық мәселелерді шешуден тұрады - оқушының немесе студенттер тобының тұлғасының дамуына оң өзгерістер енгізу мақсатында өзара әрекеттестік жағдайларын түрлендіру міндеттері.

Мұғалімнің практикалық іс-әрекетінде туындайтын кез келген жағдай педагогикалық міндет тұжырымдалғанда ғана педагогикалық сипатқа ие болады.

Педагогикалық мәселені шешуде мұғалім шеберлігінің критерийлері болуы мүмкін:

а) нақты жағдайды толық және терең талдау;

б) педагогикалық орынды және гуманистік бағыттағы міндет қою;

в) айқын эмпатиялық негізі бар креативті, стандартты емес шешімді таңдау;

г) педагогикалық мәселені шешуде студенттермен ынтымақтастық.

«Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, көптеген мұғалімдер өз тәжірибесінде туындайтын мәселелерді нақты педагогикалық міндеттер ретінде қабылдамайды, олар стихиялы түрде әрекет етеді, көбінесе эмоциялардың әсерінен болады, олар жағдайды талдау, мақсат қою және түпкілікті нәтиже шығару кезеңін өткізіп жібереді. «оларға ұқсайды» түрінде.

Педагогикалық мәселелерді шешу – кәсіби ойлауды жетілдірудің қажетті шарты. Мұғалімнің практикалық іс-әрекетінде туындайтын әртүрлі жағдайларды қамтитын көптеген жинақтар бар.

Бірақ ең бастысы - айналаңыздағы адамдар үшін және сіз үшін оң нәтижелерге жету үшін нақты өмірлік жағдайларды бақылауды, талдауды, осы жағдайларды түрлендіру бойынша тапсырмаларды қоюды үйрену, мүмкін болатын нұсқаларды, оған жетуге көмектесетін әрекет әдістерін таңдау. мақсат.

Балалармен жиі араласыңыз, олармен қарым-қатынас жасау барысында педагогикалық ой-өрісіңізді дамытыңыз.

Айванхов О. М. Силы мысли. — М., 1992.

Заика Е. Учитесь мыслить играя // Наука и жизнь. — 1991. — № 4. — С. 108 — 111.

Ивин А. Искусство правильно мыслить. — М., 1986.

Клизовский А. О мысли // Основы миропонимания новой эпохи: В 3 т. — Т. 1. — С.-Пб., 1994.

Лук А. Н. Мышление и творчество. — М., 1976.

Львова Ю.Л. Педагогические этюды: Кн. для учителя. – М., 1990.

Мышление учителя / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Су­хобской. — М., 1990.

Пекелис В. Твои возможности, человек! — М., 1984.

Судаков К. В., Рылов А. Л. Тайны мышления. — М., 1990.

Хей Луиза. Сила внутри нас // Путь к себе. — № 5. — 1994.

***Источники:***

Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.

Жариков Е., Крушельницкий Е. Для тебя и о тебе. — М., 1991.

Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг, обучение. Здоровье. – М., 1989.

Штейнер Р. Духовные основы воспитания / Пер. с франц. – М., 1951.

Берн Э. Введение в психологию и психоанализ для непосвященных. – СПб., 1991.

Ильин Е.Н. Путь к ученику. – М., 1988.

Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – М., 1999.

Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя. – М., 1986.

**13-тақырып:Кәсіби-тұлғалық өзін-өзі анықтау мен өзін-өзі дамытудың педагог тұлғасының қалыптасуындағы орны**

Ежелден ұстаз өзінің қызметін ерекше мұрат – жастардың рухани тәлімгері, өмір ұстазы болу деп түсінген.

Тәрбиелеу және тәрбиелеу дегеніміз өмірге үйрету, өсіп келе жатқан адамға ондағы өзін-өзі анықтауға көмектесу болса, мұғалім өз бетімен жұмыс жасамай, өздігінен өмір сүруге құқылы емес және оған құқығы да жоқ.

Барлық дәуірлердің гуманистік педагогикалық көзқарастарында мұғалімнің тұлғасын дамытудағы өзін-өзі анықтау, өзін-өзі жетілдіру және өзін-өзі дамыту рөліне ерекше мән берілді.

К.Д.Ушинский адамның өмірден өз орнын табуға ұмтылуын адамның туа біткен қажеттілігі деп санап, бұл ізденістің табиғаты мен нәтижесі мұғалімге, бүкіл тәрбие жүйесіне байланысты екенін мойындады. Ол адамның бақытқа жетуін оның өмірінің негізгі жұмысы болуға тиіс басты мақсатты, өмірдің мәнін таңдауымен және анықтауымен, өзінің адамдық шақыруын табатын жұмысымен және «орындалуы көп нәрсені білдіретін жұмыспен байланыстырады. оған өмірден де артық».

Л.Н.Толстой тәрбиенің мәнін мұғалімнің оқушыларға әсер етуінен емес, сол атмосфераны, бала дамитын ортаны жасаудан көрді, сондықтан ол тәрбие мәселесін жойып, тұлға мен өмір салты туралы мәселені қояды. мұғалімнің өз бетіндегі жұмысы туралы.

Кәсіби жетілдіруден тұлғалық жетілдірудің басымдылығына және педагогтың өзін-өзі жетілдіруіне бағытталған тұтас ғылым саласын дамыту қажеттілігіне сенімділік Л.Н.Толстойдың: «Бала тәрбиесі табысты болуы үшін , адам тәрбиелеп отырғандарға үнемі өзін-өзі тәрбиелеу және бір-біріне олардың ұмтылғанын жүзеге асыру үшін көбірек көмектесуі қажет. Бұл үшін көптеген құралдар болуы мүмкін, сонымен қатар негізгі ішкі - әр адамның өз жанының жұмысы...

Біз оларды іздеуіміз, ойлауымыз, қолдануымыз, талқылауымыз керек... Менің ойымша, бұл – балаларға әсер ету үшін өзін-өзі тәрбиелеу ғылымының тұтас және ең маңызды саласы».

19 ғасырдың аяғындағы көрнекті педагог П.Ф.Каптерев мұғалімнің еркін, дербес тұлға ретінде қалыптасуының ең маңызды шартын өзінің жеке дамуы мен жетілдіру жолындағы жұмысынан көрді.

Кәсіби және тұлғалық өзін-өзі анықтаудың, өзін-өзі тәрбиелеудің, өзін-өзі жетілдірудің, өзін-өзі дамытудың және басқа «өзіндіктің» мәні мен маңызын түсіну, оларды жүзеге асыру әдістерін меңгеру болашақ мұғалімнің өзінің ең маңызды міндеті болып табылады. Алдымен осы ұғымдардың мағынасы мен мазмұнын түсінуге тырысайық.

Өзін-өзі анықтау «адамның өмірдің нақты жағдайларында өз ұстанымын, мақсаттары мен өзін-өзі жүзеге асыру құралдарын таңдау процесі мен нәтижесі; адамның ішкі еркіндікке ие болып, оны танытуының негізгі тетігі».

«өзін-өзі анықтау» түсінігінің екіұштылығы оның фокусының векторларының көптігімен байланысты: өзіне, өзін-өзі тануға және өзінің мәнін анықтауға; және өзінен тыс – адамның дүниедегі орнын және оған қатынасын анықтау, өмірдің әртүрлі салаларына қосылу.

Өзіне бағытталған өзін-өзі анықтау көбінесе жеке өзін-өзі анықтау ретінде қарастырылады және оның барлық басқа түрлері адам өзін-өзі анықтайтын өмірдің сол салаларымен байланысты.

Жеке өзін-өзі анықтаудың ерекшелігі адамның өзінің даралығын, қайталанбастығын, мүмкіндіктерін (қолымнан келеді) және тілектерін (мен қалаймын) олардың бір-бірімен және әлеммен байланысын түсіну процесі мен нәтижесі болып табылады. оның айналасында («Мен - Мен», «Мен - басқалар» », «Мен-қоғам», «Мен-әлем», «Мен-тұлғадан жоғары шындық») және жеке өсудің негізгі стратегиялары мен бағыттарын таңдау.

Кәсіби өзін-өзі анықтау мамандық таңдаумен шектелмейді, ол кәсіби дамудың белгілі бір әрекеті немесе кезеңі ретінде емес, оның маңызды негізі, бірегей механизмі ретінде әрекет етеді және адамның өз мамандығының мәнін іздеу және меңгеру процесі болып табылады. оның кәсіби қызметі, ашылуы мен жүзеге асуы, ол кәсіби жолында тоқтап қалмайды.Оның кәсіпқой ретіндегі «Мені» үнемі өзгеріп отыратын және күрделене түсетін кәсіби қызмет оның алдында тұрған проблемалық жағдайларда таңдау жасау. Бұл процестің сипаты мен бағыты көбінесе оның тұлғаның өзін-өзі анықтау процесіне қатыстылығымен анықталады.

Мұғалімнің тұрақты кәсіби және тұлғалық өзін-өзі анықтау қажеттілігі оның тұлғалық және кәсіби даму процестерінің күрделілігі мен қарама-қайшылықты сипатынан туындайды. Кәсіби өмірде елеулі жеке өзгерістермен сипатталатын белгілі бір бетбұрыс нүктелері бар. Бұл кезеңдер психологтардың айтуы бойынша 28-34, 40-45, 50-55 жас кезеңдері.

Мұғалімнің кәсіби қызметінің әрбір дерлік кезеңі сәйкес дағдарыспен қиындайды. Кәсіби бейімделу дағдарысы педагогикалық қызметтің басталуымен байланысты және кәсіби өзін-өзі анықтау және кәсіби әрекетті меңгеру процестерінің күрделілігін көрсетеді.

Күнделікті жұмыс дағдарысы немесе «педагогикалық дағдарыс» деп аталатын кезең 10-15 жыл жұмыс істегеннен кейін мезгіл-мезгіл пайда болады және психологиялық шаршаумен, шығармашылық белсенділіктің төмендеуімен, монотондылық пен әрекеттің стереотиптік сезімімен сипатталады. жалғыздық, шиеленіс, өзіне деген сенімсіздік.Кәсіби қызметтің соңғы кезеңіндегі дағдарыс кәсібилік деңгейінің төмендеуімен, өзін-өзі бағалаудың төмендеуімен, өз мүмкіндіктерінің сарқылу сезімімен, әртүрлі қорғаныс мотивтерінің пайда болуымен және т.б.

Бұл дағдарыстар әртүрлі контексттермен айтарлықтай күрделене түседі: әлеуметтік-саяси, мәдени-тарихи және жеке-экзистенциалды. Олар жаһандық өркениеттік және әлеуметтік дағдарыстарды да, жеке тұлғаға тән даму дағдарыстарын да ерекше көрсетеді.

Кәсіби және жеке өзін-өзі анықтаудың үздіксіз сипаты тек үнемі дамып келе жатқан тұлғаның қажеттіліктерімен ғана емес, сонымен қатар адам өз қызметінің салаларын өзгертуге мәжбүр болған қазіргі заманғы әлеуметтік жағдайлармен де, сондай-ақ өмірдегі өзгерістермен байланысты. жаңа әлеуметтік және кәсіби жағдайларда өзін-өзі анықтауға ынталандыратын мұғалімнің кәсіби іс-әрекетінің табиғаты мен мазмұны. Бұл өзгерістер әсіресе білім беру концепцияларының өзгеруі, көптеген оқу пәндерінің мазмұнындағы түбегейлі өзгерістер, жаңа оқу пәндерінің, білім беру технологияларының пайда болуы, т.б. жағдайында мұғалімнің іс-әрекетінде байқалады.

Мұның бәрі мұғалімнің тұрақты және үздіксіз кәсіби және тұлғалық өзін-өзі анықтауы мен өзін-өзі дамытуының қажеттілігін растайды. Бірақ ол ең қарқынды түрде жастық шақта, мамандықты меңгеру кезеңінде жүзеге асады.

Кәсіби және тұлғалық өзін-өзі анықтаудың негізгі компоненттері өзін-өзі тану және өзін-өзі түсіну болып табылады. Психологиялық зерттеулердің көпшілігінде «өзін-өзі тану» және «өзін-өзі түсіну» ұғымдары синонимдер ретінде анықталады және қарастырылады.

Сонымен қатар, өзін-өзі тануды өзі туралы мәліметтерді жинау, жинақтау және бастапқы ақпарат процесі ретінде, өзін-өзі танудың ерекше формасы ретінде өзін-өзі түсіну, осы ақпаратты түсіну процесі және оны түсіндіру дұрысырақ. . Өзін-өзі танудың нәтижесі - өзі туралы жаңа білім, ал өзін-өзі түсіну - адамның өзі туралы бұрыннан білгенінің жаңа мағынасы. Сонымен, өзін-өзі түсінусіз өзін-өзі тану адамға жаңа білім алуға мүмкіндік береді, бірақ оған жаңа мағына бермейді, оның өз бойында жаңалық ашуға мүмкіндік бермейді.

Психологтар қоршаған әлемді, жалпы адам өмірінің мәнін және өз болмысының мәнін, сыртқы әлеммен қарым-қатынасын түсінбей, өзін тиімді және барабар түсіну мүмкін емес деп санайды. Сыртқы дүниедегі бір нәрсені түсіну арқылы адам өзіне тереңдеп, өзінен жоғары көтеріледі.

Осылайша, өзін-өзі түсіну өзін-өзі танумен ғана емес, сонымен бірге түсінумен, «өмір сүру» процестерімен, адамның өзінің ішкі күйлерін сезінуімен, оның негізгі механизмі ретінде әрекет ететін рефлексиямен, өзін-өзі бағалаумен тығыз байланысты. рефлексияны жүзеге асыру формасы, оны өзін-өзі сәйкестендіруге жетелейді - оның «Менін», менің тұтастығымды табу.

Кәсіби және жеке өзін-өзі анықтау мыналарды қамтитын процесс ретінде әрекет етеді:

мұғалімнің өзін-өзі тану, өзін-өзі түсіну нәтижелерінің білім мен түсіну нәтижелерімен байланысы: өз мүмкіндіктері, құндылықтар мен мағыналардың, көзқарастар мен идеялардың қалыптасқан жүйесі - педагогикалық біліммен белгіленген құндылықтармен, мағыналармен, нормалармен мәдениет;

таңдау жасау, осы негізде мұғалім ретінде өзі туралы идеялардың жиынтығы ретінде кәсіби «Мен-концепциясын» құру: адамның кәсіби мәндері, құндылықтары, мүмкіндіктері, болашағы, кәсіби және тұлғалық өсу мен жетілдіру бағыттары туралы.

«Кез келген өзін-өзі анықтау, бір жағынан, өзінің бейнесін құруды, қазіргі қажеттіліктердің, мақсаттардың, ұмтылыстар мен жеке қасиеттердің сипаттамаларының иерархиясын қамтиды; екінші жағынан, қажетті «Мен» бейнесі ашылатын жағдайдың немесе өзін-өзі анықтайтын адамға тікелей талаптың бейнесі, ең соңында, үшіншіден, біріншіден екіншісімен салыстыру немесе екіншіден біріншіге, бұл ретте тараптардың бірі анықтаушы болып бекітіледі».

Сонымен, өзін-өзі анықтау мұғалімнің кәсіби және тұлғалық дамуының күрделі де қиын жолындағы алғашқы, бірақ жалғыз қадамнан алыс.

Ол мұғалімнің өзін-өзі тәрбиелеуіне, өзін-өзі жетілдіруіне және өзін-өзі дамытуына негіз болады. Мағынасы жағынан ұқсас бұл ұғымдар әдетте бір-бірінің орнына қолданылады. «Өзін-өзі тәрбиелеу» термині көбінесе адамның өз қабілеттерін дамыту, оң және дұрыс жағымсыз қасиеттер мен қасиеттерді қалыптастыру және жетілдіру бойынша саналы және мақсатты қызметін білдіретін адамның өз бетінше жұмыс істеуін білдіру үшін қолданылады. Сонымен бірге «өзін-өзі дамыту» және «өзін-өзі жетілдіру» ұғымдары мұғалімнің кәсіби және тұлғалық өсуіне әкелетін процестер мен әрекеттерді белгілеу үшін неғұрлым сәйкес және дәл.

Өзін-өзі дамыту - бұл сыртқы әсерлердің емес, адамның өз күш-жігерінің нәтижесі болып табылатын тұлғаның белсенді, дәйекті оң сапалық өзгерістер процесі. Саморазвитие можно рассматривать и как деятельность личности, направленную на изменение тех своих психических и личностных свойств, которые уже есть, заложены в природе человека или предшествующим этапом его развития, например: памяти, мышления, внимания, эмоциональной сферы, общих и профессиональных способностей и задатков, және т.б.

Өзін-өзі жетілдіру (белгілі бір дәрежеде өзін-өзі тәрбиелеудің аналогы) - адамның жаңа қасиеттер мен қасиеттерді, дағдылар мен дағдыларды дамытуға және нығайтуға, сондай-ақ кемшіліктерді түзетуге бағытталған әрекеті. Сонымен бірге, «өзін-өзі жетілдіру» ұғымы неғұрлым гуманистік мағынаға ие, өйткені өзіне әсер етуді көздейтін өзін-өзі тәрбиелеуден айырмашылығы, ол адамның ең жақсысына сүйену, осы ең жақсыны кеңейту және өзіне қарай жылжу дегенді білдіреді. шың (өзін-өзі жетілдіру), акмеге жету (грекше acme - гүлдену, шың).

Соңғы онжылдықтарда қарқынды дамып келе жатқан акмеология ғылымы (О.С.Анисимов, А.А.Бодалев, А.А.Деркач, Н.В.Кузьмина, А.А.Реан, т.б.) мұғалімнің өзін-өзі дамытуы мен өзін-өзі жетілдіруін оның қалыптасуының негізгі шарты ретінде қарастырады. шеберлік биігіне, тұлғалық және кәсіби кемелденуге және өзінің шығармашылық әлеуетін толық іске асыруға қабілетті өзінің өмірі мен кәсіби қызметінің толыққанды субъектісі.

Мұғалімнің тұлғалық және кәсіби өсуіне әкелетін процестің тағы бір құрамдас бөлігі - өзін-өзі тәрбиелеу.

Дәстүрлі түрде өзін-өзі тәрбиелеу білімді өз бетінше оқу арқылы меңгеру, яғни өз бетінше білім алу (оқыту) ретінде қарастырылады. Өзін-өзі тәрбиелеуді басқаша түсіндіру оны адамның өзін-өзі ағарту, мәдениетке өз бетінше араласуы арқылы жүзеге асырылатын өзін-өзі құру, өзін-өзі құру процесі ретінде түсінумен байланысты.

Өзін-өзі тәрбиелеу адамның өзін-өзі анықтауы мен өзін-өзі жетілдіруінің негізгі жолдарының бірі болып табылады, өйткені ол мәдениетке ену арқылы ғана оның ең жақсыға, жоғарыға қарай қозғалысында бағдар болатын идеалды бейнесін қалыптастырады. өз ішінде. Сонымен, өзін-өзі тәрбиелеуді қарапайым ақпарат жинақтаумен қысқартуға болмайды. «Білімді болу дегеніміз – өзгені, өзін, өмірдің мәнін, өмір алдындағы жауапкершілігін, мәдениетін түсіну. Демек, дамып келе жатқан адам үшін мәдениет әрі болмыстың тікелей формасы (өмір, энергия, қарым-қатынас) және өзін-өзі анықтаудың, саналы өзін-өзі құрудың негізі болып табылады».

Өзін-өзі анықтау, өзін-өзі дамыту, өзін-өзі жетілдіру және өзін-өзі тәрбиелеу негізгі мақсаты мұғалімнің тұлғалық және кәсіби өсуін қамтамасыз ету болып табылатын процестер. Жеке және кәсіби өсу дегеніміз не? Бұл ұғымдардың мәнін күнделікті түсіну жеке өсуді адамның әлеуметтік жағдайының өзгеруі ретінде, ал кәсіби өсуді оның мансабындағы ілгерілеу ретінде қарастыруға ұмтылумен айтарлықтай тарылды. Психологтар адамның жеке дамуының негізінде жатқан екі процесті анықтайды және оның кәсіби дамуының негізгі бағытын анықтайды - даралау және тұлғаландыру.

А.Б.Орлов атап өткендей, даралау процесі адамның өзін әлемге, басқа адамдарға күшті немесе күшті «тұлға» ретінде «хабарлауын» білдіреді. Бұл процесс оның «беделді», «референттік» немесе «тартымды» болуға ұмтылуымен байланысты және көбінесе адамның өзіне емес, алдын ала белгіленген әлеуметтік (соның ішінде кәсіби) рөлге адекватты болуға ұмтылуына әкеледі. Осылайша, жекелендіру адамның өзін-өзі ол үшін маңызды рөлмен сәйкестендіруіне негізделген. Персонализация процесі, керісінше, өзін-өзі ұстауға ұмтылу арқылы көрінеді, адамның актуализация аймақтарының ұлғаюына және жеке «қасбеттерден» бас тартуға әкеледі.

Табысты персонализация процесі адамның позитивтілігі мен эмпатиясының дәрежесін арттырады және жеке тұлғаны даралаудан гөрі тұтас, интеграциялық процесс болып табылады. Ол адамға белгілі бір кәсіби рөлмен өзін-өзі толық сәйкестендіруден аулақ болуға мүмкіндік береді және оның әлемге қатынасы жеке тұлғаның шынайы мәні, оның ішкі «Мені» көрінетін ішкі мотивтермен және экзистенциалды құндылықтармен анықталады.

Персонализация процесінің тұлғалану үрдісінен басым болуы адамның өз өмірінің басты мақсаты ретінде қоғамдағы жоғары мәртебеге, позицияға жетуге ұмтылуынан көрінетіні анық. Белгілі бір мәртебеге жету көбінесе кәсіби рөлмен байланысты болғандықтан, дәл осы рөл адамның басқаларға және өзіне деген, оның өмірі мен кәсіби қызметінің негізгі бағытына қатынасын анықтай бастайды, кәсіби деформациялар мен кәсіби және тұлғалық дамудағы бұрмаланулар.

Мұғалімнің тұлғалық және кәсіби өсуі, ең алдымен, оның жеке және кәсіби әлеуетінің сапалық өзгеруімен байланысты: сана мен өзіндік сананың кеңеюімен, өз бойындағы шындықты, маңыздыны ашумен, кәсіби және тұлғалық құнды мәндерді меңгерумен және адамның болмысының мақсаттары, кәсіпте өзін-өзі жүзеге асырудың жеке тәсілі.

Әрине, мұғалімнің кәсіби өсу көрсеткіштерінің бірі ретінде мәртебесі мен мансаптық өсудің маңыздылығы мен рөлін жоққа шығаруға болмайды. Психолог Е.А.Климовтің пікірінше, бұл «бір-бірімен байланысты, бірақ әр түрлі екі деңгейде жүзеге асырылатын процесс: гностикалық (сананы қайта құрылымдау түрінде, оның ішінде өзін-өзі тану түрінде) және практикалық (әлеуметтік мәртебенің нақты өзгерістері түрінде, бір-бірімен қарым-қатынаста. тұлға аралық қатынастар жүйесіндегі тұлғаның орны).” . Бұл жағдайда екінші деңгей біріншінің логикалық жалғасы мен нәтижесі ретінде әрекет етуі керек.Өкінішке орай, шынайы өмірде алдыңғысын айналып өтіп, оған жетуге деген ұмтылыс жиі кездеседі. Тәжірибеде біз адамның әлемде және басқа адамдармен өзара әрекеттесудегі өмір сүруінің негізгі жолын көрсететін тұлғалық және кәсіби даму процестерінің бағыты, құндылық-семантикалық бағдары туралы айтып отырмыз: сыртқы – мәртебеге, ұстанымға бағытталған (« пайда болады») немесе іштей – өз мәнін жүзеге асыру, өз Менін өзекті ету («болу»).

Жеке өсу мен өзін-өзі жүзеге асыру қажеттілігі адам қажеттіліктерінің иерархиясындағы ең жоғары деңгей болып табылады. Дәл осы бағытта оның өзін-өзі анықтауы және өзін-өзі дамытуы жүзеге асырылуы керек.

***:***

Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М., 1989.

Князева М. Ключ к самосозиданию. — М., 1990.

Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды./Составители Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская.- СПб, 1996.

Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1988.

Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. — М., 1991.

***Источники:***

Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону, 1996.

Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы. Проекции, практики: Учеб.пособие. – М., 2002.

Климов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профессионального консультирования. – М., 1983.

Маслоу А. Психология бытия. Пер. с англ. – М., 1997.

**14-тақырып: .Қазіргі білім беру парадигмасы негізінде педагог кадрларының біліктілігін жетілдіру**

**15-тақырып: Қазіргі цифрландыру жағдайында педагог мамандарды даярлау ерекшеліктері**

**Ұсынылатын әдебиеттер**: ***Негізгі әдебиеттер:***

Абильдина С.К. Педагогикалық мамандыққа кіріспе: оқулық / С.К.Абильдина, Б.А.Жекибаева, Ж.Б.Асетова. – Алматы: Эпиграф, 2017. – 228 бет.

Бұлақбаева М.К. Педагог мамандығына кіріспе. – Алматы, 2005ж

Муканова Н.Е. Тулегенова Б.Н. Педагогикалық шеберлік: Оқу-әдістемелік құрал.- Орал: М. Өтемісов атындағы БҚМУ РБО, 2020.-108 бет.

Педагогиканыцифрлықдәуірдеқайтазерделеу.ХХІғасырдағыоқытудизайны.100кітап. Аудармашы С.Омарова[https://100kitap.kz/kz](https://100kitap.kz/kz%20Ð’Ñ…Ð´Ð°Ñ•Ð¼Ð°Ñ‹Ñ‰%20Ð¡.ÐžÐ¼Ð°Ñ•Ð¾Ð²Ð°)

***Қосымша әдебиеттер:***

Білім саласындағы нормативтік-құқықтық актілер https://kvmk.edu.kz/index.php/kz-KZ/2016-02-01-05-04-32/bilim-salasynda-y-normativtik-y-ty-aktiler.

Ахметова Г.К., Исаева З.А., Әлқожаева Н.С.Педагогика:Оқулық.-Алматы:Қазақ университеті, 2006

Педагог лауазымдарының үлгілік біліктілік сипаттамаларын бекіту туралы ҚР БжҒМ 2009 жылғы 15 желтоқсандағы № 500 бұйрығы.

«Педагог» кәсіптік стандартын бекіту туралы ҚР Оқу-ағарту министрінің м.а. 2022 жылғы 13 шілдедегі № 338 бұйрығы.

[Гин А.А.](http://rideo.tv/gin/)Введение в ТРИЗ-педагогику//<http://rideo.tv/video/47873/>.

<https://youtu.be/dWl3mHgz18U?si=BiInd6Zdli-0-XyF>/.

.