

ПРИДНЕСТРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. Т.Г. ШЕВЧЕНКО

**Факультет педагогики и психологии**  
*Кафедра дошкольного, специального образования  
и педагогического менеджмента*

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ  
ПОВЕДЕНИЕ  
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ  
СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

*Учебно-методическое пособие*

**для обучающихся по направлению 6.44.03.02**  
*Психолого-педагогическое образование*

Тирасполь

2021

УДК 373.211.5 (075.8)

ББК Ч410.4п.я73

П84

*Составитель:*

**Марачковская О.Л.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента ПГУ им. Т.Г. Шевченко

*Рецензенты:*

**Иовва О.А.**, канд. пед. наук., доцент, кафедры дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента ПГУ им. Т.Г. Шевченко

**Комиссаренко Н.М.**, заведующая Центром развития ребенка МДОУ № 25 «Ладушки», г. Тирасполь, руководитель высшей квалификационной категории

**Профессиональное** поведение будущих педагогов системы дошкольного образования. Направление подготовки: 6.44.03.02 Психолого-педагогическое образование / сост. О.Л. Марачковская – Тирасполь, 2021. – 96 с.

В учебно-методическом пособии раскрывается содержание дисциплины Профессиональное поведение будущих педагогов для студентов, обучающихся по направлению 6.44.03.02 «Психолого-педагогическое образование».

В нем излагаются основные положения профессионального поведения, его структура. Рассматриваются теоретические основы процесса адаптации будущих педагогов к профессиональной деятельности, профессионально-личностное самоопределение будущих педагогов, этические нормы и правила профессионального поведения. Представлены задания для практической и самостоятельной работы.

Пособие предназначено для студентов и преподавателей вузов, а также педагогических и управленческих кадров.

УДК 373.211.5 (075.8)

ББК Ч410.4п.я73

Утверждено Научно-методическим советом ПГУ им. Т.Г. Шевченко

© Марачковская О.Л., 2021

# ОГЛАВЛЕНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА .....	5
1. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ .....	7
1.1. Общее понятие «профессиональное поведение» и его роль в педагогике .....	7
1.2. Задачи и функции педагогической деонтологии .....	10
1.3. Педагогическое взаимодействие .....	13
1.4. Личный пример как важнейший компонент профессионального поведения .....	16
2. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ЕГО СТРУКТУРА .....	19
2.1. Компоненты, уровни и показатели профессионального поведения .....	19
2.2. Модели профессионального поведения .....	23
2.3. Формы и методы работы по формированию профессионального поведения будущих педагогов .....	26
3. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	35
3.1. Личностно-деятельностный подход к проблеме профессиональной адаптации будущих педагогов .....	35
3.2. Виды и этапы адаптации будущих педагогов к профессиональной деятельности .....	37
3.3. Педагогическое сопровождение адаптации будущих педагогов в профессиональной деятельности .....	39
4. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ .....	41
4.1. Сущность личностного и профессионального самоопределения .....	41
4.2. Проблема профессионального и личностного роста .....	43
4.3. Саморазвитие и самообразование будущих педагогов .....	47
5. СТИЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ .....	51
5.1. Понятие «стиль поведения» .....	51
5.2. Особенности стиля педагогической деятельности .....	53
5.3. Классификации стилей деятельности и поведения педагога ...	54

6. СОДЕРЖАНИЕ И СПЕЦИФИКА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ . . . . .	59
6.1. Теоретическая готовность к педагогической деятельности . . . . .	59
6.2. Практическая готовность к педагогической деятельности . . . . .	61
6.3. Требования к теоретической и практической готовности педагога . . . . .	63
7. ЭТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ. . . . .	67
7.1. Основные нормы этического кодекса педагогов . . . . .	67
7.2. Категории педагогической этики. . . . .	69
7.3. Этика в профессиональной культуре педагога. . . . .	71
8. РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА . . . . .	74
8.1. Культура общения: понятие, функции . . . . .	74
8.2. Речевое поведение будущих педагогов . . . . .	76
8.3. Правила этикета и общения . . . . .	77
9. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПЕДАГОГА . . . . .	81
9.1. Эмоциональное здоровье педагога . . . . .	81
9.2. Содержание эмоционального компонента профессионального поведения педагога . . . . .	83
9.3. Проблема эмоционального выгорания у педагогов, предпосылки. . . . .	84
10. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНФЛИКТЫ, ПУТИ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ. . . . .	87
10.1. Понятие педагогического конфликта и его особенности . . . . .	87
10.2. Конфликты в педагогических коллективах. . . . .	88
10.3. Способы поведения педагогов в конфликтных ситуациях . . . . .	89
ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ . . . . .	93
Критерии оценки уровня освоения учебной дисциплины на этапе экзамена . . . . .	95

## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

*Им вручена превосходная должность, выше которой ничего не может быть под этим солнцем.  
Я.А. Коменский*

Современная образовательная ситуация в Приднестровской Молдавской Республике характеризуется противопоставлением требований к непрерывности, прогрессивности и адаптивности образовательного процесса и профессиональной мобильности специалистов, которые его осуществляют.

Модернизация системы дошкольного образования внесла коррективы в представления о характере управленческой деятельности руководителя ОДО. Стало очевидно, что проблемы обучения и воспитания, развития детей дошкольного возраста могут быть успешно решены только при совершенствовании системы управления, на основе научных принципов, достижений высокого уровня профессионализма руководителей дошкольных учреждений, повышения квалификации педагогов, модификации подходов к организации педагогического процесса.

Проблема подготовки педагогов к профессиональной деятельности во все времена была и сегодня остается самой актуальной и исследуется учеными разноаспектно: педагогический профессионализм, его сущность и основные характеристики (Е.В. Бондаревская, З.И. Васильева, Л.В. Горюнова, Н.Л. Игнатович, Н.В. Кузьмина, Л.Н. Лесохина); профессиональная ориентация студентов в сфере педагогической деятельности (А.Н. Бритвихин, Е.И. Казакова, Н.М. Конжиев, А.М. Федоров, А.И. Щербаков); становление профессионально значимых качеств педагога (Ф.Н. Гоноболин, С.А. Расчетина, В.А. Слостенин, М.И. Станкин); значение внеаудиторной деятельности в процессе подготовки будущего педагога (Н.А. Березовин, В.К. Буряк, М.С. Кобзев, Л.В. Кондрашова, Е.В. Мещерякова и др.).

Работы многих авторов посвящены изучению профессиональных характеристик личности педагога, определению условий формирования умений действовать в неожиданных ситуациях, использовать новые подходы к решению педагогических проблем; выявлению зависимости между уровнем воспитанности профессионально-личностных качеств и результатами труда учителя (К.А. Аветисян, Г.В. Залевский, В.И. Зыкова, Т.В. Кудрявцев,

Л.М. Митина, В.А. Петровский, А.П. Шеваров и др.). Среди этих качеств немаловажную роль в эффективности педагогического труда играет поведенческая гибкость.

Многочисленные исследования показали, что большинство начинающих педагогов сталкиваются с проблемой ригидности поведения, неумения разрешать нестандартные ситуации. Проблема заключается в недостаточном уровне воспитанности поведенческой гибкости будущих специалистов в условиях высшей школы, неразвитости профессиональной способности организовывать свою работу и оптимально реализовать управленческие функции.

Поэтому возникает необходимость серьезного и глубокого анализа, состояния феномена поведенческой гибкости, как показателя уровня профессионализма современного специалиста.

Как показывает вузовская практика, большие резервы в совершенствовании этого профессионального качества содержит внеаудиторная воспитательная работа. Анализ научных источников позволяет говорить о том, что этот аспект профессиональной подготовки будущих педагогов к самостоятельной деятельности не получил до сих пор полного теоретического и методического обоснования.

Теоретическое осмысление проблемы, анализ отдельных фактов из практики позволили выявить ряд **противоречий**:

– творческим характером педагогического труда и неготовностью выпускников педагогических факультетов к решению организационно-методических задач в самостоятельной профессиональной деятельности;

– между объективной необходимостью формирования профессионального поведения будущего педагога системы дошкольного образования и недостаточным уровнем исследования данной проблемы в научно-педагогической теории и практике.

Сегодня педагоги призваны решать сложные задачи модернизации дошкольного образования. Для них принципиально важным становится знание инновационных процессов, происходящих в дошкольном образовании, новых технологий обучения и воспитания детей, современных принципов построения воспитательно-образовательного процесса и пр.

Данное пособие направлено на усовершенствование содержания, форм и методов работы, переход ее на аналитико-прогностический уровень, изменение целей и обновление принципов работы в вузе.

# **1. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ**

- 1.1. Общее понятие «профессиональное поведение» и его роль в педагогике.
- 1.2. Задачи и функции педагогической деонтологии.
- 1.3. Педагогическое взаимодействие.
- 1.4. Личный пример как важнейший компонент профессионального поведения.

## **1.1. Общее понятие «профессиональное поведение» и его роль в педагогике**

Начиная разговор о педагогической профессии, невольно вспоминаются слова известного русского публициста Николая Александровича Добролюбова: «Прекрасна дорога – иди в педагоги». Вы избрали эту прекрасную профессию и у кого-то из вас сбудется мечта детства – в будущем стать настоящим учителем. Вместе с тем, поступая на педагогический факультет, далеко не каждый из вас четко представляет, как можно стать настоящим педагогом, что для этого надо делать, хотя и кажется, что за годы школьной жизни о труде учителя узнали все.

Профессиональная деятельность требует специального образования, т.е. овладения системой специальных знаний, умений, навыков, необходимых для выполнения функций, связанных с этой профессией. Этими знаниями и умениями вы будете овладевать, изучая теоретическую и практическую педагогику, занимаясь самообразованием и самосовершенствованием, чтобы достигнуть высоких результатов деятельности, прийти к высокому уровню профессионализма. Человек, который занимается профессионально педагогической деятельностью, может называться по-разному: воспитатель, учитель, преподаватель, педагог. Часто это зависит от учреждения, в котором он работает: воспитатель – в детском саду, учитель – в школе, преподаватель – в техникуме, училище, вузе. Педагог – родовое понятие по отношению ко всем остальным.

Центральным основанием системного представления о профессиональном поведении и совершенствовании личности педагога является понятие профессионально значимых качеств как постоянного закрепившегося отношения к своей профессии, природе, труду, вещам, людям, как определенной системы форм, мотивов, а также способов профессионально-ролевого поведения, в котором данные отношения раскрываются.

Профессиональное поведение педагога отражает практический, действенный характер ценностного отношения, выбор будущим педагогом наиболее целесообразной формы выражения своей позиции в профессиональной деятельности, репрезентацию нормативных моделей поведения и способов решения профессиональных задач. Нормирование упорядочивает действия педагога, определяет границы и степень свободы человека в профессии, является нравственным регулятором профессионального поведения и отношений.

Проблема профессионального поведения в научной литературе исследуется в рамках теории деятельности и общения, поскольку само общение является многоплановым процессом развития контактов между людьми, порождаемым потребностью в совместном существовании. Сейчас поведение стало предметом изучения многих наук: философии, психологии, педагогики, этики и эстетики, теории культуры (К.А. Альбуханова-Славская, П.М. Ершов, А.П. Ершов, Е.Л. Яковлева). Наименее исследуемой проблема профессионального поведения считается в педагогике.

Профессиональное педагогическое поведение, по мнению М.Э. Шарычевой, может основываться на нравственности. Нравственное поведение трактуется как поведение, обусловленное нравственными нормами и принципами и регулирующее отношения людей в данном обществе. Воспитание нравственного сознания, нравственных понятий помогает личности выработать правильную линию поведения.

По мнению Е.Л. Яковлевой, профессиональное поведение представляет собой систему осознанных действий педагога, проявляющихся в первую очередь в его взаимоотношениях с участниками педагогического процесса. Профессиональное педагогическое поведение характеризуется совокупностью поступков, состоящих из действий, в которой реализуются установки на достоинство дру-

гого, на дружественное расположение, на общение с людьми, на выработку и проявление ценностно-этических умений, на рефлексию как указание на корректировку поведения.

Профессиональное поведение, выступая неотъемлемым элементом структуры воспитательной культуры педагога, включает в себя такие компоненты как:

- индивидуально-биологический (темперамент, характер);
- социально-адаптивный (мотивы, ориентации);
- нормативно-компетентный (правила, оценки, критерии);
- интеллектуально-креативный (культура, творчество);
- коммуникативный (общение, контакты, ценностные взаимодействия);
- эмоциональный (прочувствованные, мотивированные действия)

Наряду с вышеуказанными компонентами, выделяется способность распределять внимание, а также связанная с этим наблюдательность самого педагога.

К умениям, характеризующим распределение внимания, относятся:

- сочетание фронтальной и индивидуальной работы;
- слушание и оценивание ответа ребенка;
- умение держать в поле зрения весь коллектив;
- объяснение нового задания и одновременно поддержание коллективной активности;
- демонстрация опыта, наглядного примера и почти постоянный контроль поведения.

Многочисленные исследования показали, что большинство начинающих педагогов, выпускников вуза сталкиваются с проблемой ригидности поведения, неспособности разрешать проблемные ситуации, неумении отказываться от стереотипности поведения. Объяснить это можно тем, что в вузовском процессе все еще не в достаточной мере реализуется личностно-деятельностный подход, предусматривающий формирование ценностного отношения к педагогическому труду. Недооценка процессуальной стороны в профессиональной подготовке приводит, к тому, что студенты знают, но применить полученные знания не могут. Они не имеют компетентного представления о сущности профессионально-педагогического труда. Выпускник должен быть готов после окончания вуза решать

те задачи, которые возникают в практической деятельности, профессионально действовать в нестандартных ситуациях.

## **1.2. Задачи и функции педагогической деонтологии**

Анализ научной литературы показывает: категория «поведение» не является новой для традиционной педагогики, которая рассматривалась прежде как соответствие социкультурным, профессиональным нормам и особое внимание уделяла девиантным формам поведения. Существенные различия в понимании поведения и деятельности не проводились. Учителя считали носителем педагогической деятельности, через которую описывались его функции, качество образования и профессиональная подготовка. Однако многие проблемы современного образования нельзя объяснить, пользуясь категориями деятельности и общения.

Первые попытки научно понять поведение возникли на основе механического детерминизма, в категориях которого оно трактовалось по типу взаимодействия физических тел. В философских учениях древности некоторые психологические аспекты поведения уже затрагивались и решались либо в плане идеализма, либо в плане материализма.

Важное место в истории отечественной психологии поведения занимает учение И.П. Павлова. Усилия ученого были направлены на изучение условных рефлексов как единиц поведения, а также условно-рефлекторных связей в организме. Работы исследователя повлияли на понимание физиологических основ психической деятельности. Поведение человека изучается в бихевиоризме, кредо которого сформулировал Джон Уотсон: предметом психологии является поведение. Оба исследователя полагали, что предметом науки может быть только то, что доступно внешнему наблюдению, т. е. поведение. По их мнению, все, что происходит внутри человека, познать нельзя. Он выступает как «черный ящик». Объективно изучать, регистрировать можно только реакции, внешние действия и те стимулы, ситуации, которые эти реакции обуславливают.

Личность человека, с точки зрения бихевиоризма, есть совокупность поведенческих реакций, присущих данному человеку. Та или иная поведенческая реакция возникает на определенный стимул, ситуацию.

В «Педагогической энциклопедии» (Т. 3) поведение человека определяется как система действий сознательной личности, в кото-

рых в первую очередь проявляются его взаимоотношения с окружающей средой. В поведении отражаются особенности характера, темперамента, потребности, взгляды, вкусы. Важную роль в регуляции поведения играют эмоции и чувства, нервная система. Стиль поведения определяется общественными условиями жизни, всей системой отношения человека к действительности.

Современная психология трактует поведение как природные предпосылки, в своей основе социально обусловленные, опосредованные языком и другими знаково-смысловыми системами деятельности, типичной формой которой является труд, а атрибутом – общение. Своеобразие поведения человека зависит от характера его взаимоотношений с группой, членом которой он является, от групповых норм, ценностных ориентаций, ролевых предписаний.

Профессиональное поведение стало предметом изучения педагогической деонтологии (от греч. *Deontos* – должное и *logos* – учение). Впервые термин был введен английским философом И. Бентамом в начале XIX в. Это понятие в равной степени применимо к любой сфере профессиональной деятельности. Центральными категориями педагогической деонтологии являются: личность педагога, профессиональное развитие и профессиональное поведение.

В педагогической деонтологии разрабатываются правила и нормы поведения педагога в сфере его профессиональной деятельности. Их определяют сами люди в соответствии с реальными условиями существования и своими представлениями о должном, допустимом, возможном, ценном, желаемом.

До того, как был введен термин «педагогическая деонтология», некоторые нормативные требования к профессиональному педагогическому поведению формулировались педагогами и философами исходя из конкретной социально-исторической ситуации. Сложившиеся в данном обществе политический строй, социально-экономические отношения, национальные и религиозные традиции во многом определяли содержание и цели системы образования и соответственно те или иные требования к педагогу, к его профессиональному поведению.

В 20–30-е гг. нашего столетия в России был наработан богатый материал по изучению проблем личности педагога и его профессионального поведения. Труды выдающихся отечественных ученых Л.С. Выготского, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, а позже В.А. Су-

хомлинского и других заложили основы педагогической деонтологии.

К.М. Левитаном были сформулированы основные задачи педагогической деонтологии:

- изучение принципов, норм и правил профессионального поведения педагогов;
- исследование системы внешних и внутренних условий, определяющих профессиональное поведение педагога и развитие его личности;
- изучение профессионально значимых качеств личности педагога, особенностей восприятия и оценки участниками педагогического процесса друг друга в сфере профессионального взаимодействия;
- изучение соотношения структуры личности педагога с требованиями профессиональной деятельности;
- устранение неблагоприятных факторов и вредных последствий ошибочных действий в педагогической деятельности.

Педагогическая деонтология, как и любая наука, выполняет определенные функции:

- научно-теоретическую, изучающую сущность профессионального долга педагога, его деонтологической готовности, воспитания деонтологических качеств и др.;
- аксиологическую функцию, предполагающую изучение и формирование ценностных ориентаций педагогов как устойчивых норм морального сознания и поведения;
- конструктивно-техническую, обеспечивающую разработку механизма реализации выполнения профессионального долга педагогами, создания благоприятного морально-психологического климата в ходе взаимодействия учителя со всеми участниками педагогического процесса, методов и форм работы по содействию гармоничному развитию воспитанника, не нанося вреда его физическому и психическому здоровью;
- прогностическую, изучающую перспективы развития педагогической деонтологии, ее отдельных направлений (деонтологическая готовность педагога к работе с детьми девиантного поведения, к формированию активной личностной позиции у учащихся общеобразовательных школ и т.д.).

### 1.3. Педагогическое взаимодействие

Составляющим элементом педагогического процесса является педагогическое взаимодействие. Оно представляет собой цепочку отдельных педагогических взаимодействий.

Педагогические взаимодействия – это преднамеренные или непреднамеренные контакты педагога с ребенком (длительные или временные, прямые или косвенные), целью которых являются изменения в поведении, деятельности и отношениях ребенка, порождающие их взаимную связь.

Активное одностороннее воздействие, принятое в авторитарной педагогике, на современном этапе замещается взаимодействием, в основе которого лежит совместная деятельность педагогов и учащихся. Его основными параметрами являются взаимоотношение, взаимоприятие, поддержка, доверие и др.

Педагогическое взаимодействие включает в себя педагогическое влияние педагога на ребенка, восприятие ребенком педагога и его собственную активность.

Активность ребенка может проявляться в двух направлениях: в воздействии на педагога и в совершенствовании самого себя (самовоспитании). Поэтому понятие «педагогическое взаимодействие» не идентично понятиям «педагогическое воздействие», «педагогическое влияние» и даже «педагогическое отношение», которые являются следствием взаимодействия педагогов и воспитуемых.

Педагогическое взаимодействие имеет две стороны: функционально-ролевую и личностную.

*Функционально-ролевая* сторона взаимодействия педагога с детьми обусловлена объективными условиями педагогического процесса, в котором педагог выполняет определенную роль: организует и направляет деятельность детей, контролирует ее результаты. В данном случае дети воспринимают педагога не как личность, а лишь как должностное, контролирующее лицо. Эта сторона педагогического взаимодействия направлена главным образом на преобразование когнитивной сферы детей. Критерием успешной деятельности педагога в этом случае служит соответствие достижений детей заданным эталонам. Педагоги с ориентацией на этот тип взаимодействия как бы подгоняют внешнее поведение под определенные стандарты.

*Личностная* сторона педагогического взаимодействия связана с тем, что педагог, взаимодействуя с детьми, передает им свою ин-

дивидуальность, реализуя собственную потребность и способность быть личностью и, в свою очередь, формируя соответствующую потребность и способность у детей. В силу этого данная сторона взаимодействия в наибольшей степени затрагивает мотивационно-ценностную сферу воспитанников. Средством преобразования этой сферы выступают научное знание, содержание образования. Однако практика показывает, что с такой установкой работают лишь педагоги, имеющие высокий уровень развития мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности.

Оптимальным вариантом является педагогическое взаимодействие, в котором функционально-ролевое и личностное взаимодействие осуществляются в комплексе. Подобное сочетание обеспечивает передачу детям не только общесоциального, но и личного, индивидуального опыта педагога, стимулируя тем самым процесс становления личности воспитанника.

Воздействие педагога на ребенка может быть прямым и косвенным, преднамеренным и непреднамеренным.

Под прямым воздействием понимается непосредственное обращение к ребенку, предъявление ему определенных требований или предложений. Специфика деятельности педагога обуславливает необходимость использования именно этого вида взаимодействия. Однако постоянное вмешательство в мир ребенка может создавать конфликтные ситуации, осложняя взаимоотношения педагога и воспитанника. Поэтому в некоторых случаях более эффективно косвенное воздействие, суть которого заключается в том, что педагог направляет свои усилия не на ребенка, а на его окружение. Изменяя обстоятельства жизни ребенка, педагог изменяет в нужном направлении и его самого.

Косвенное взаимодействие чаще используется в работе с подростками, для которых характерно появление своей субкультуры. Здесь оправдывает себя прием воздействия через референтное лицо. У каждого ученика есть одноклассники, с мнением которых он считается, чью позицию принимает. Это и есть референтные для него лица, через которых педагог организует воздействие, делая их своими союзниками.

Преднамеренное воздействие осуществляется по целевой программе, когда педагог заранее моделирует и планирует ожидаемые изменения. Намеренно или ненамеренно предлагая образцы своей

субъектности другим людям, и прежде всего воспитанникам, он становится объектом подражания, продолжая себя в других. Воздействия педагога, не являющегося для детей референтным лицом, не вызывают необходимого преобразующего эффекта, сколь бы высоко ни были развиты его личностные, индивидуальные и функционально-ролевые параметры.

Механизмами преднамеренного воздействия являются убеждение и внушение. Убеждение выступает как метод формирования осознанных потребностей, побуждающих личность действовать в соответствии с принятыми в обществе и культивируемыми в данной социальной группе ценностями и нормами жизнедеятельности.

Убеждение – это система логических доказательств, требующая осознанного отношения к ней того, кто ее воспринимает. Внушение, наоборот, основано на некритическом восприятии и предполагает неспособность внушаемого сознательно контролировать поток поступающей информации. Необходимыми условиями внушающего воздействия являются авторитет педагога, доверие к его информации, отсутствие сопротивления его влиянию. Особенностью внушения является направленность не на логику и разум личности, не на ее готовность мыслить и рассуждать, а на получение распоряжений, инструкций к действию. Внушенная авторитетным педагогом установка может стать основой оценки, которую дети будут давать друг другу. Внушение в педагогическом процессе должно использоваться очень корректно. Оно может происходить через мотивационную, познавательную и эмоциональную сферы личности, активизируя их.

С внушением тесно связано подражание. Подражание – это повторение и воспроизведение действий, поступков, намерений, мыслей и чувств. Важно, чтобы ученик, подражая, осознавал, что его действия и мысли производны от действий и мыслей педагога. Подражание – это не абсолютное повторение, не простое копирование. Образцы и эталоны педагога вступают в сложные связи с особенностями личности ребенка.

Подражание включает в себя идентификацию (уподобление) и обобщение. Обобщенное подражание не является полным повторением образца, примера, оно вызывает сходную деятельность, имеющую качественное отличие от эталона. При таком подражании заимствуются лишь общие идеи. Оно требует значительно большей сообразительности и находчивости, зачастую связано с самостоя-

тельной и творческой деятельностью, представляя ее первую ступень. В ходе развития личности возрастает самостоятельность и уменьшается подражание.

Следует обратить внимание на то, что категория педагогического взаимодействия учитывает личностные характеристики взаимодействующих субъектов и обеспечивает как освоение ими социальных навыков, так и взаимопреобразование на принципах доверия и творчества, паритетности и сотрудничества.

#### **1.4. Личный пример как важнейший компонент профессионального поведения**

В своей педагогической практике многие педагоги очень часто сталкиваются с одной проблемой – неуважением, а зачастую и с игнорированием внушений и нравочений педагога. Это связано со снижением авторитета педагога. Как же повысить свой авторитет и внушить детям, что личность педагога достойна их уважения? Давайте задумаемся, отчего вообще возникают подобные проблемы. Педагогический коллектив обладает своей инфраструктурой, в которой на первый взгляд все просто – есть руководитель учебного заведения – директор, есть ответственные за обучение, за воспитание, есть кураторы в каждом классе – классные руководители. На самом деле эта система имеет более сложную структуру и основана она на взаимоотношениях всех членов школьного сообщества, включая учеников. Ведь школьники тоже являются полноправными членами этого сообщества, они также имеют право высказывать свое мнение, отстаивать свою точку зрения и должны подчиняться принятым в школе нормам и правилам.

Заставить их делать что-то против их воли невозможно, но воздействовать другим способом вполне реально. Бить на жалость бессмысленно, современная молодежь беспредельно цинична и хладнокровна. Уговаривать и внушать, приводя веские аргументы в духе библейских сказаний тоже малоэффективно. Поможет только личный пример. Работа в ОДО сейчас перестала быть престижной, педагоги получают мало, а требования к их работе возросли в несколько раз. Очень сложно порой бывает держать себя в форме и чувствовать уверенность в завтрашнем дне. Дети очень хорошо чувствуют эту неуверенность, и стоит только педагогу дать слабину, как они тут же перехватывают инициативу в свои руки.

Переходим к главному вопросу – о личном примере. Знаете, за что дети больше всего ненавидят взрослых? За лицемерие. Они могут простить беспочвенные упреки, непонимание, придирки, да все, что угодно, списывая это на возрастной барьер во взглядах на жизнь. Но лицемерия они простить не могут, ни за что. Если вы говорите детям, что надо уважать старость, а сами грубите бабушке своего воспитанника – это лицемерие. Если вы говорите, что надо стремиться к знаниям, что в них сила, а сами боитесь подойти к компьютеру – и это тоже, как ни странно, лицемерие. Избежать лицемерия можно простым способом – надо просто всегда говорить правду. Если вы не верите в это, то лучше не лгать, обман раскроется рано или поздно.

Личный пример на самом деле творит чудеса. Когда ребенок на занятии физического воспитания не может взобраться на канат, а педагог и сам не может этого сделать, то никакие уговоры и наказания не помогут. Только когда ребенок увидит, что от него не требуют невозможного, что даже взрослый может это сделать легко и непринужденно, только тогда он тоже захочет это сделать. И не просто захочет, он будет стремиться превзойти своего педагога. Разве не это главная цель педагогики? Это касается не только физической силы, но и умственных способностей, внешности, манеры поведения, уверенности в себе и прочего. Возможностей оказать впечатление и заслужить признание и доверие учеников предостаточно, для этого надо писать отдельную книгу.

Педагоги, которые своим личным примером подтверждают собственные взгляды и убеждения, пользуются непререкаемым авторитетом. С них берут пример, на них равняются, их цитируют, о них говорят и даже нападки директора школы, о которых говорилось выше, не могут повлиять на их авторитет. Напротив, в такой ситуации, как правило, ученики оказываются на стороне своего авторитетного учителя и всячески осуждают любого, кто осмелится усомниться в его непогрешимости. Педагог должен отвечать за свои слова, поступки, но главное – он должен быть авторитетом для своих учеников. Не у всех педагогов это получается, бывают разные сложные ситуации, когда ситуация просто выходит из-под контроля, но стремиться к этому надо.

#### ***Вопросы и задания для повторения***

1. Дайте определение понятия «профессиональное поведение».

2. Перечислите основные категории педагогической деонтологии.
3. Для кого, на Ваш взгляд, важнее изучение профессиональной деонтологии: для будущего медицинского работника или будущего педагога? Ответ обоснуйте.
4. Раскройте основные варианты педагогического взаимодействия.
5. Приведите примеры отражающие профессиональное поведение педагога.

#### *Рекомендуемая литература*

1. Асташова Н. А. Аксиологическое образование современного учителя: методология, концепция, модели и технология развития: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н. А. Асташова. Брянск, 2001. 498 с.
2. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. СПб.: Петрополис, 1997. 204 с.
3. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии: учеб. пособие для вузов / К. М. Левитан. М.: Наука, 1994. 192 с.
4. Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А. К. Маркова. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
5. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студентов вузов / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. М.: Академия, 2003. 192 с.
6. Юдина Е. Г. Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании / Е. Г. Юдина // Психологическая наука и образование. 2001. № 1. С. 89–100.

## **2. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ЕГО СТРУКТУРА**

2.1. Компоненты, уровни и показатели профессионального поведения.

2.2. Модели профессионального поведения.

2.3. Формы и методы работы по формированию профессионального поведения будущих педагогов.

### **2.1. Компоненты, уровни и показатели профессионального поведения**

Анализ становления в научно-педагогической литературе понятия «профессиональное поведение» позволяет нам дать свое определение этого сложного личностного образования.

Под профессиональным поведением понимается сложное личностное образование, характеризующееся способностью педагога адаптироваться к переменам, которые могут произойти неожиданно; внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия педагогического процесса; самостоятельно и конструктивно бороться с ними, опираясь на свои ценностные ориентации; отказываться от несоответствующего ситуации и задаче стиля поведения, приемов мышления, средств деятельности; вырабатывать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемы при неизменных принципах.

Основываясь на анализе педагогической литературы, считаем, что профессиональное поведение является сложным личностным образованием, которое имеет многокомпонентную структуру, включающую в себя:

– мотивационный компонент – интерес и позитивное отношение к педагогической деятельности, потребность в нестандартном профессиональном поведении, установка на проявление поведенческой гибкости;

– содержательно-процессуальный – наличие собственных мыслей, сравнений, сомнений, доказательств, профессиональная

направленность памяти, внимания, мышления, что обеспечивает развитие профессиональных качеств личности;

– эмоционально-волевой компонент – целенаправленность, инициативность, самообладание, организованность, мобилизация сил, мотивированные действия, настойчивость во время решения нестандартных проблем;

– творческий компонент – профессиональные качества (активность, нестандартность, критичность), обеспечивающие креативные действия и способы решения профессиональных задач.

Каждый структурный компонент выполняет специфическую функцию и в то же время тесно взаимосвязан и взаимообусловлен с другими компонентами профессионального поведения.

*Мотивационный компонент* создает основу для реализации других структурных компонентов профессионального поведения, служит внутренним условием для ее дальнейшего совершенствования, стимулируя ценностные ориентации, обеспечивая стойкость интереса к педагогической деятельности, приближая будущего педагога к творческой работе. Мотивационный компонент является фундаментом и движущей силой активной позиции личности. Основанием этого компонента служит мотив как внутренний импульс человека к действиям и поступкам.

В содержании *содержательно-процессуального компонента* особое место занимают организаторские, исследовательские и рефлексивные способности, без которых не возможен позитивный результат в профессиональной деятельности. Степенью проявления этих способностей обусловлен уровень профессионального поведения. Их показателем выступают умения, составляющие основу содержательно-процессуального компонента: достижение цели, планирование и контролирование поведения.

Не менее значим для результативности и успешности педагогической деятельности *эмоционально-волевой компонент*, который предусматривает умение педагога владеть своими чувствами и управлять эмоциональным состоянием других участников воспитательного процесса с целью создания благоприятного климата в работе, накопления и совершенствования профессионально-эмоционального опыта. А он совместно с волевыми чертами личности обеспечивает активность и творчество.

Профессиональное поведение педагога характеризуется не только системой мотивов, установок, ценностных ориентаций, эмоционально-волевых процессов, обеспечивающей эффективность педагогического взаимодействия в учебно-воспитательной работе, но и творческой активностью и креативностью. Поэтому в структуре содержания профессионального поведения будущих педагогов нельзя недооценивать *творческий компонент*.

Профессиональное поведение довольно динамичный феномен, который в своем становлении преодолевает несколько уровней. Выявляя их, мы опирались на теоретические положения о поэтапном характере развития черт и качеств личности, сформулированные Л.В. Горюновой, и придерживались принципа последовательности, т.е. постепенного перехода от низкого уровня профессионального поведения к более высокому.

Уровень – качественное состояние, которое характеризует профессиональное поведение педагога, является определенной ступенью в ее развитии и оценкой сформированности этого сложного личностного образования. Теоретический анализ научно-методической литературы позволил классифицировать уровни профессионального поведения как низкий, средний, высокий.

*Низкий (репродуктивный) уровень* – восприятие действительности как сферы приложения сил, выбор методом проб и ошибок, слабая мотивация, система индивидуальных и профессиональных ценностей на стадии формирования, действия по обстоятельствам, надситуативная активность, ослабленная роль самоанализа и самоорганизации, импульсивность в принятии решения, владение знаниями, информацией, но неспособность ими воспользоваться в нужное время.

*Средний (рефлексивный) уровень* – открытость к изменениям; более высокая степень самоконтроля и контроля над внешними условиями, а также самостоятельности и самоорганизации; активность в принятии решений на основе знаний; способность и желание корректировать свой профессиональный рост, карьеру в соответствии с возможностями и меняющимися требованиями; умение приобретать недостающие знания и компетенции, интерпретировать информацию в свете конкретного опыта и рефлексировать собственный опыт, но в, то, же время отсутствие стремления к самосовершенствованию и самопреобразованию; гибкость и адекват-

ность в использовании имеющихся знаний, способностей; действия с учетом последствий и прогнозированием результатов; проявление среднего уровня активности.

*Высокий (креативный) уровень* – отличное владение саморефлексией, саморегулированием; оптимальное использование индивидуального, профессионального, ресурсного потенциала; сформированность системы ценностей и отстаивание их; самостоятельность в действиях; постоянная готовность к самосовершенствованию средствами профессионального образования и самообразования; способность выбирать стратегию обучения и модифицировать ее с учетом новых требований и индивидуальных ресурсов; оперативная и эффективная мобилизация своих знаний и умений для решения проблем; открытость к изменениям.

Охарактеризованные уровни позволяют судить о степени проявления профессионального поведения студентов, поскольку именно репродуктивного, рефлексивного и креативного уровня будущие педагоги должны достичь еще в процессе профессиональной подготовки в высшей школе. Показатели любого уровня при определенных целях и потенциале человека обладают перспективными свойствами, так как могут быть основой для перехода на следующий, более высокий уровень. Благодаря такой динамике профессиональные качества будущих педагогов совершенствуются и развиваются.

*Показатели профессионального поведения* будущего педагога. По совокупности выделенных качеств выстраивается следующая иерархия:

- высокий самоконтроль;
- эмоциональная устойчивость;
- ответственность;
- готовность к сотрудничеству;
- уверенность в себе;
- преобладание положительных черт характера;
- гибкость (дифференцированный подход к детям, к определению педагогических целей, к выбору средств и методов обучения и т.д.).

Для совершенствования структуры своего профессионального поведения будущему педагогу нужно знать и использовать не только те качества, которые ему следует развивать, но и те, от которых ему необходимо избавляться. К таким качествам относятся: пря-

молинейность; вспыльчивость; излишняя мягкость; торопливость; резкость; самоуверенность; упрямство; обостренное самолюбие; отсутствие чувства юмора, нерешительность; обидчивость; медлительность; простодушие; сухость; неорганизованность и др.

## **2.2. Модели профессионального поведения**

В профессиональном поведении педагога как человека проявляются адаптивные, защитные, когнитивные, аксиологические, коммуникативные и креативные механизмы, регулирующие взаимодействие человека со средой как в позитивном, так и негативном аспектах. Средством этого взаимодействия является модель поведения, которая характерна для конкретного специалиста и проявляется в реальных поступках в зависимости от характера среды, типа личности и индивидуальности.

Модель профессионального поведения отражает потребности, цели, намерения, образ жизни, жизненные стратегии, личность учителя, индивидуальный стиль поведения, стратегии, тактики, технологии, методы и приемы образования. Интегративным показателем усвоения поведенческой профессиональной модели выступают профессионально-личностные качества, которые отражаются в поведенческой компетентности.

Основой для разработки моделей поведения педагога является его взаимодействие с образовательной средой, которое может рассматриваться на нескольких уровнях.

Модель поведения – это совокупность субъективно удобных средств, обеспечивающих эффективное взаимодействие педагога со средой с целью удовлетворения потребностей в познании, общении, деятельности, отношениях. В поведении педагога отражаются генетические, социальные, личностные, культурно-профессиональные и ситуативно-образовательные факторы.

К генетическим факторам, определяющим поведение педагога, относятся тип нервной системы, задатки, интеллект и потребности, которые составляют жизненный потенциал человека.

Социально-профессиональные факторы отражают принадлежность педагога к определенной социальной группе, являющейся носителем образа и стиля жизни, жизненных стратегий и миссии.

К личностным факторам относятся те, которые носят внутренний, отраженный, психологический характер. Они сформировались

под влиянием образования, отражают филогенез человека и уровень социализированности личности. Эти факторы связаны с самосознанием личности, ее самоактуализацией, уровнем развития способностей.

Педагог всегда выступает носителем определенной профессиональной культуры, которая определяет уровень его профессиональной компетентности, систему ценностных ориентаций индивидуально-личностного проявления. По мере освоения новых ролей, включения педагога в новые социально-культурные ситуации у него формируются способности, компетентности, качества профессионала как способы достижения определенных целей, в которых уже начинает проявляться личность и индивидуальность, их интеграция.

Профессиональное поведение педагога часто носит ситуативно-образовательный характер, в нем проявляются состояния воспитанников, педагога, их ожидания и отношения в конкретный промежуток времени.

С учетом указанных факторов охарактеризуем основные модели профессионального поведения.

*Ценностная модель профессионального поведения* базируется на основе профессионально-педагогической культуры, самосознании и проявляется в миссии, профессиональных поступках, отражающих ценностные ориентации и смыслы профессиональной деятельности. Ценностное поведение связано с удовлетворением потребности в нравственных ориентирах профессиональной деятельности и жизненной активности. Система ценностного поведения базируется на педагогических ценностях. В его основе лежит аксиологический потенциал человека, его стремление к нравственному совершенствованию.

Профессиональное поведение педагога отражает три группы ценностей: ценности-цели (индивидуальные и общественные), ценности-средства (личность, индивидуальность педагога и ученика) и ценности организации. Как отмечают Э. Н. Гусинский и Ю. И. Турчанинова, все ценности образования можно разделить на ценности сохранения существующего порядка вещей и ценности его преобразования. Ценностное поведение обеспечивает устойчивость личности, преобладание поведения, определяет направленность потребностей и интересов. Целостность, устойчивость системы

ценностей определяет зрелость личности. Ценности выполняют функцию перспективных стратегических жизненных целей и главных мотивов жизнедеятельности. Они определяют нравственные устои и принципы поведения.

*Модель социального поведения* связана с достижением целей профессиональной деятельности и проявляется в направленности, способностях и компетентности педагога, которые отражают особенности взаимодействия педагога и детей в ходе совместной деятельности. Основной единицей профессионального поведения является социальное действие.

В процессе социального поведения педагог удовлетворяет потребность в признании, любви, социальном статусе. Педагог является представителем социальной группы, носителем групповых ценностей, образа и стиля жизни. В основе социального поведения лежит коммуникативный потенциал педагога. В процессе общения происходит встреча двух культур, двух миров; она вызывает социально-педагогический резонанс, который и определяет направление развития субъекта, появление значимого образца высокой ценности, которому хочется подражать во всем – в особенностях поведения, пристрастиях и профессии.

*Ролевая модель поведения* обеспечивается нормами педагогической деятельности и отражает функциональные роли, которые выполняет педагог в соответствии с обязанностями, накопленным педагогическим, жизненным и культурным опытом решения образовательных задач. Основной единицей поведения здесь выступают операции, навыки, шаблоны, нормы профессионального поведения. На уровне ролевого поведения удовлетворяется потребность в активности, деятельности, материальных благах и профессиональном успехе.

*Эмоциональная модель поведения* обеспечивает аффективно-волевую регуляцию педагогических отношений и личностную самокоррекцию, которые проявляются в педагогических реакциях, обусловленных поступившей информацией и ее оценкой. В процессе эмоционального поведения удовлетворяется потребность в психологической безопасности и комфорте, на первый план здесь выходят психологические защиты педагога, его адаптационный потенциал. Основным механизмом здесь выступают педагогические знания, ритуалы, стереотипы, которые обеспечивают успешность

функционирования и базируются на праксиологическом потенциале педагога.

### **2.3. Формы и методы работы по формированию профессионального поведения будущих педагогов**

В настоящее время количество учебных часов, отводимых психолого-педагогическим дисциплинам, не обеспечивает достаточного уровня готовности выпускников вуза к профессиональной деятельности. Существует множество различных, подчас противоречивых мнений на данную проблему. Одни исследователи считают, что содержание подготовки будущих педагогов, прежде всего, должно основываться на психолого-педагогических знаниях, другие – утверждают, что в равной степени необходимо присутствие воспитательного аспекта. Наиболее оптимальным и правильным, на наш взгляд, является подход, раскрывающийся в работах Л.В. Кондрашовой. Он заключается в построении содержания учебного процесса, которое включало бы как психолого-педагогическую подготовку, так и профессионально направленную внеаудиторную работу, важную для будущей профессиональной деятельности.

Умение грамотно решать учебно-воспитательные задачи, формировать личность не возникает стихийно, самопроизвольно в процессе усвоения студентами учебных дисциплин, включенных в вузовские планы и программы. Формирование профессионального мастерства, характерных черт личности, составляющих основу готовности к труду, творческого почерка будущего педагога, невозможно без целенаправленной, организованной и систематической воспитательной работы всего педагогического коллектива вуза.

Внеаудиторная работа имеет большое воспитательное значение и играет немаловажную роль в профессиональном становлении будущих организаторов-методистов. В тесной взаимосвязи с теоретическими занятиями и педагогической практикой внеаудиторная работа позволяет студенту побывать в условиях, наиболее близких к самостоятельной профессиональной деятельности. Эта работа проводится в виде различных мероприятий в группе, на факультете, в вузе на основе студенческого самоуправления и помощи преподавателей. Внеаудиторная работа стимулирует становление личности будущего педагога при условии профессионализации всех воспитательных воздействий на студентов.

В исследовательском плане внеаудиторная работа рассматривается как совокупность различных форм и методов воспитательного воздействия на студентов в целях становления их педагогического мировоззрения, развития профессионально важных свойств и черт характера, педагогических умений и навыков, потребности и способности к творческому труду.

Исходя из анализа научно-методической литературы и придерживаясь личностно-деятельностного подхода, мы рассматриваем систему воспитательной работы в высшем учебном заведении как целостную, а внеаудиторную работу студентов как ее конкретное проявление, подсистему.

Общая цель внеаудиторной работы – накопление молодыми поколениями социального опыта, достижение высокого уровня физической, моральной, художественно-эстетической, трудовой и экологической культуры, формирование личностных качеств гражданина своего государства, развитие духовности, индивидуальных способностей и талантов.

Внеаудиторная работа предполагает формирование личности будущего специалиста с учетом не только общей цели воспитания, но и способностей и наклонностей конкретного студента.

В процессе внеаудиторной работы необходимо моделировать такие ситуации, в которых студент приобретет профессиональный опыт, социальный статус, постепенно переходя от подражания авторитетам к обеспечению собственной значимости и ответственности за свои действия и поступки. Внеаудиторная деятельность включает в себя средства для оздоровления психологического климата и создания комфорта, которые стимулируют инициативу, самостоятельность, творчество участников воспитательного процесса, служит процессом формирования общественного человека.

Внеаудиторная работа содержит большие возможности через разнообразные формы, успешно воспитывать поведенческую гибкость студентов, обеспечивать профессиональное становление каждого участника, достигать положительных результатов в формировании у будущих педагогов необходимых профессионально значимых свойств и качеств, отвечающих требованиям педагогического труда. Внеаудиторная работа в той или иной форме позволяет развернуться определенному виду деятельности студентов, создать нужную систему отношений между ними, специфически распреде-

лить роли, обеспечить необходимые условия для профессионального роста будущих педагогов.

Формы внеаудиторной работы позволяют акцентировать внимание студентов на главном, интересном в профессиональном плане материале, на проблемах, которые беспокоят сегодня педагога и образовательное учреждение.

Каждая форма, педагогически правильно организованная и объединяющая коллективные, групповые и индивидуальные задания, стимулирует развитие педагогических способностей, нестандартные действия студентов, формирует их готовность к преодолению штампа, графарета и формального подхода к решению профессиональных задач.

Большими воспитательными возможностями в формировании профессионального поведения будущих педагогов обладают такие формы внеаудиторной работы: диспуты на педагогические темы, беседы за «круглым столом», творческие недели, олимпиады, дискуссионные клубы, учебные дебаты, педагогические этюды и др. Следует отметить, что все они, при соблюдении педагогических требований и условий позитивно воздействуют на личность студента, обеспечивают динамику уровня его профессионализма в положительную сторону.

Наиболее действенным способом воспитания поведенческой гибкости является диспут.

*Диспут* (от латинского слова – рассуждать, спорить) предполагает спор, столкновение различных, иногда противоположных точек зрения. Это обсуждение какого-либо вопроса с целью поиска правильного решения. В ходе дискуссий, диспутов совершенствуется педагогическое мышление, доказательность, способность отстаивать собственные позиции. Проблемный подход к организации форм внеаудиторной работы создает такие условия, в которых студенты обмениваются мнениями, доказывают истинность своих суждений. В процессе споров, столкновений различных точек зрения формируется гибкость профессионального поведения, развиваются навыки системного рассмотрения фактов, явлений, различных педагогических ситуаций в их взаимосвязи и взаимообусловленности. Студенты, соприкоснувшись с многообразием причинно-следственных связей, глубоко осознав их, приобретают сноровку в анализе педагогических явлений, установку на активный теоретико-позна-

вательный и практический поиск выхода из сложившейся профессиональной ситуации.

*Беседа за «круглым столом»* рассматривается в вузовской практике как форма профессионального просвещения будущих организаторов-методистов. Она позволяет студентам не только познакомиться с определенной профессиональной информацией, но и осмыслить опыт передовых педагогов, сравнить его с собственной профессиональной подготовкой, задуматься над перспективами своего профессионального роста. В отличие от лекций, докладов беседа «за круглым столом» носит диалогический характер и поэтому обеспечивает активность каждого из ее участников.

Не менее значима в практике внеаудиторной работы организация *дискуссионного клуба*, где могут обсуждаться проблемы профессионального поведения и способы разрешения конфликтов, вопросы, связанные с выбором и принятием решения.

Широко используются во внеаудиторной работе *дебаты* как форма создания проблемных ситуаций и поиска выхода из них. После выбора профессиональной проблемы и изучения соответствующей литературы студентам предлагается обменяться разными точками зрения по обсуждаемой теме. Здесь преподаватель может использовать заранее подготовленные тезисы для дебатов. Тезис – это положение, кратко излагающее какую-либо идею, а также одну из основных мыслей лекции, выступления. Он формулируется в утвердительной форме, предполагающей антитезис. Тезис могут предложить и сами студенты. Для этого учащиеся делятся на несколько групп, а потом голосованием выбирают один из тезисов.

*Педагогический этюд* является активной формой внеаудиторной работы. Он позволяет студентам увидеть многовариантный характер воспитательных проблем. Использование педагогического этюда повышает результативность разрешения проблемных ситуаций, помогает связать педагогическую теорию с практикой, обогащает общую и профессиональную культуру будущего специалиста.

Студенты при подготовке и проигрывании педагогического этюда тренируются в способности взглянуть на привычные вещи с новой точки зрения. Именно это и формирует у них нестандартные подходы к любому делу, воспитывает поведенческую гибкость, мобильность.

Таким образом, подготовка и проведение различных внеаудиторных мероприятий позволяет студентам совершенствовать свои педагогические умения и вырабатывать профессиональное поведение. Будущие педагоги учатся правильно оценивать воспитательные возможности того или иного мероприятия, прогнозировать его результаты, находить выходы из нестандартных ситуаций. В ходе получения информации о его результативности студенты развивают и психологические способности. Однако процесс воспитания этих способностей становится более продуктивным, когда учащиеся четко знают, что дает им проводимая внеаудиторная работа в плане совершенствования их профессиональной техники и мастерства.

Использование разнообразных форм внеаудиторной работы помогает:

- привить каждому студенту уважение к своей личности, возможностям и способностям, желание реализовать имеющийся творческий потенциал;
- снять психологические барьеры в самовыражении;
- овладеть приемами самоутверждения в разнообразных формах внеаудиторной деятельности;
- воспитать толерантность в системе «преподаватель – студенты»;
- развить потребность в воспитании педагогической культуры, в сотрудничестве и сотворчестве.

В последние годы в связи с поисками средств активизации педагогической работы студентов в практике используется понятие «активные методы».

Активные методы – это способы деятельности, которые мобилизуют мышление, помогают уходить от сложившихся стереотипов, искать оригинальные варианты и новые пути решения проблем. Такие методы вносят элементы исследования, поиска, сравнения различных фактов, явлений, позиций, выводов, чтобы определить собственную точку зрения, выработать убеждения, закрепить знания и умения.

Исследователи отмечают, что разнообразные методы внеаудиторной работы предусматривают решение и моделирование педагогических задач, способствуют формированию умений педагогического общения студентов и приемов управления собственным настроением, самочувствием, поведением, обеспечивают условия

для «проигрывания» педагогических ситуаций, результатом которых выступает готовность выпускников университета к профессиональной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить основные активные методы подготовки специалистов, которые возможно реализовать во внеаудиторной работе университета по воспитанию поведенческой гибкости студентов: решение конкретных проблемных ситуаций (*case – method*), тренинги, метод моделирования профессиональных ситуаций, метод проигрывания ролевых ситуаций, педагогические и психологические зарисовки, метод педагогической игры.

Один из наиболее часто используемых в современной педагогике – *метод решения конкретных ситуаций (case – method)*. Он является ведущим в подготовке магистров делового администрирования в школе бизнеса МГУ. Суть данного метода заключается в том, что обучение происходит на основе реальных прецедентов в области управления, обсуждение и анализ которых заканчивается принятием решений, порой, нестандартных.

Исследователи К.Г. Марквардт, Т.В. Кудрявцев утверждают, что использование метода способствует развитию аналитических и логических способностей за счет изучения материалов, предположений; формированию коммуникативных навыков и готовности к сотрудничеству благодаря средствам группового обсуждения и дискуссий с коллегами; воспитанию ответственности за принимаемые решения. Важной особенностью данного метода является то, что в процессе поиска выхода из проблемной ситуации студенты комплексно применяют знания из различных дисциплин.

Не менее значимую роль в системе внеаудиторной работы играет тренинг. Он дает возможность производить изменения не только в объеме знаний, умений и навыков, но и в установках, отношениях, мотивационных структурах личности, что повышает ценность данного метода. К разработанным и часто используемым относятся программы, направленные на развитие коммуникативных навыков и интеллектуальных способностей; регулятивные тренинги и т.д.

*Метод моделирования профессиональных ситуаций* предполагает использование таких заданий, основу которых составляет моделирование профессиональных ситуаций и поиск оптимального решения имеющей в них место педагогической проблемы. Данный

метод объединяет в себе: ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-оценки, ситуации-проблемы.

Метод моделирования профессиональных ситуаций, используемый во внеаудиторное время, позволяет обеспечить тесную связь педагогической теории практикой, показать будущим методистам-организаторам типичные затруднения, с которыми они могут столкнуться в повседневной деятельности, и пути их преодоления.

Целью метода ролевых ситуаций является определение характера педагогических действий студентов при выполнении ими разнообразных заданий – упражнений. В основе ролевых ситуаций лежит принцип ролевой перспективы, позволяющий каждому обучаемому проявить себя в новой сложной и ответственной роли. Этот метод полезен для студентов, у которых низкий уровень познавательной активности и недостаточный опыт педагогической работы. Ролевые ситуации обеспечивают условия не только для межличностного общения ее участников в искусственно созданной обстановке, но и для отработки их профессиональных действий.

Наиболее важное значение в воспитании поведенческой гибкости имеет *метод педагогических и психологических зарисовок*. Педагогические зарисовки способствуют самопознанию и взаимопониманию. Они развивают педагогическое наблюдение и воображение. Психологические зарисовки учат студентов педагогическому анализу, умению проникать во внутренний мир человека, предвидеть и прогнозировать события.

Для повышения познавательного и воспитательного потенциала внеаудиторной работы целесообразно использовать в ее практике *игровые методы*, которые известны еще с 40-х г. Среди данных методов можно назвать педагогическую игру. Она позволяет решать следующие воспитательные задачи:

- формирование педагогического мировоззрения студентов;
- развитие их педагогического мышления и воображения;
- выработка у них профессиональных привычек и норм поведения;
- совершенствование коммуникативных и организаторских способностей будущих методистов-организаторов;
- воспитание устойчивого интереса к профессии в единстве с активизацией познавательной деятельности, стремления и готовности ответственно выполнять свои профессиональные обязанности.

Краткий анализ используемых в подготовке будущих специалистов активных методов как способов совместной деятельности и диалогических (лично-равноправных) форм общения преподавателя и студентов на основе педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества позволяет говорить о том, что эти методы и формы стимулируют результативность внеаудиторной работы в воспитании поведенческой гибкости организаторов-методистов.

Во время проведения разных форм и методов внеаудиторной работы создаются условия для моделирования и решения нестандартных ситуаций, становления профессионального поведения, овладения студентами методами и приемами управления своим поведением. Принимая активное участие в проигрывании педагогических ситуаций, студенты совершенствуют, воспитывают поведенческую гибкость.

Внеаудиторная работа обладает большими возможностями и в плане активизации жизненной позиции молодых специалистов. В процессе внеаудиторных мероприятий студенты включаются в широкий круг социальных отношений, получают новую информацию, приобретают реальный опыт, развивают и закрепляют умения и навыки, учатся творчески подходить к решению профессионально-педагогических проблем. Нужно всемерно поощрять стремление студентов к поиску новых форм работы, к творческому началу в их деятельности, что, несомненно, позитивно сказывается на формировании их профессионального поведения.

#### ***Вопросы и задания для повторения***

1. Опишите модели профессионального поведения педагога.
2. Какие требования в настоящее время предъявляются к педагогу Вашего профиля подготовки?
3. Расскажите о системе форм и методов формирования профессионального поведения будущих педагогов.
4. Разработайте перечень личностных и профессиональных качеств, которые присущи современному педагогу.

#### ***Рекомендуемая литература***

1. Асташова Н. А. Аксиологическое образование современного учителя: методология, концепция, модели и технология развития: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н. А. Асташова. Брянск, 2001. 498 с.
2. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. СПб.: Петрополис, 1997. 204 с.

3. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии: учеб. пособие для вузов / К. М. Левитан. М.: Наука, 1994. 192 с.

4. Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А. К. Маркова. М.: Просвещение, 1993. 192 с.

5. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студентов вузов / В. А. Слостенин, Г. И. Чижаква. М.: Академия, 2003. 192 с.

### **3. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

3.1. Личностно-деятельностный подход к проблеме профессиональной адаптации будущих педагогов.

3.2. Виды и этапы адаптации будущих педагогов к профессиональной деятельности.

3.3. Педагогическое сопровождение адаптации будущих педагогов в профессиональной деятельности.

#### **3.1. Личностно-деятельностный подход к проблеме профессиональной адаптации будущих педагогов**

Одной из самых актуальных проблем в образовании является создание условий для успешной социализации и самореализации молодых кадров. Система образования стремительно «стареет» и ей необходим приток активных, молодых и компетентных педагогов. От успешности адаптации зависит останется ли молодой человек в образовании или найдет себя в другой сфере деятельности.

Что такое профессиональная адаптация? Профессиональная адаптация – это процесс вхождения человека в профессию и гармоническое его взаимодействие с профессиональной средой. Профессиональная адаптация заключается в освоении профессиональных навыков, уяснении специфики работы.

Молодой педагог, который начинает свою педагогическую деятельность, нередко теряется. Знаний, полученных в вузе недостаточно, а практика показывает на недостаток педагогического опыта. Он испытывает состояние, которое психологи описывают как «потрясение, вызванное реальностью». В течение периода обучения и освоения будущей специальности молодой человек имеет высокие ожидания развития своего профессионального пути. Но, после начала работы, молодой специалист осознает, что некоторые его ожидания нереалистичны.

Жизнь в условиях современного трансформирующегося общества предъявляет как никогда высокие требования к конкурентоспособности личности, её гибкости, пластичности, способности быстро адаптироваться и адекватно реагировать на малейшие изменения во всех сферах жизнедеятельности. В этой связи перед системой высшего педагогического образования встаёт целый ряд не свойственных ей ранее задач. Одна из которых – формирование и развитие у обучающегося набора ключевых компетенций, которые определяют его успешную адаптацию в обществе. Эти компетенции включают, помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию выпускника, такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, логически мыслить, отбирать, оценивать и использовать информацию и, в том числе, способность адаптироваться к новым ситуациям.

Практико-ориентированной тактикой работы выступает личностно-деятельностный подход.

Сущность деятельностного подхода заключается в том, что исследуется реальный процесс взаимодействия человека с окружающим миром, который обеспечивает решение определенных жизненно важных задач. Человек в этом случае выступает как субъект взаимодействия, выполняющий определенную последовательность разного рода действий.

Применительно к проблемам обучения «деятельностный подход означает выявление и описание тех способов действия в деятельности, которые должны привести к раскрытию содержания понятия в изучаемом учебном материале и полноценному усвоению соответствующих знаний. Вместе с тем усвоение знаний приводит к закреплению известных действий, овладению новыми действиями, которые опосредуют становление общих способностей и способов поведения обучающихся. Знания не просто передаются, они добываются в процессе его собственной деятельности. В процессе выполнения такой деятельности большое значение имеют умения, связанные с осуществлением содержательного анализа и проектирования продуктов деятельности».

Основы деятельностного подхода в психологии были заложены Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, рассматривавшими деятельность как процесс, в результате которого формируется психика

человека. Последующие исследования показали неправомерность выделения деятельности в качестве единственного основания и источника развития человеческой психики. С.Л. Рубинштейн показал, что любые внешние причины, в том числе деятельность, действуют на человека не непосредственно, а преломляясь через внутренние условия. Психика человека исключительно избирательна.

### **3.2. Виды и этапы адаптации будущих педагогов к профессиональной деятельности**

Специалисты выделяют первичную и вторичную профессиональную адаптацию. Первичная адаптация предполагает первоначальное включение работника в трудовую деятельность, в то время как вторичная адаптация охватывает все последующие изменения в профессиональной биографии (переход на новую работу, изменение профиля деятельности организации и т. д.).

Во время первичной профессиональной адаптации начинающего педагога происходит совершенствование им полученных в вузе знаний, умений и навыков, педагогического мастерства, умения в процессе деятельности осуществлять оптимальный выбор методических приемов в зависимости от конкретной ситуации учебно-воспитательного процесса, предвидеть результаты педагогического воздействия коллектива и отдельной личности, приспособление к конкретным условиям организации работы.

Во время вторичной профессиональной адаптации педагога происходит оптимизация уже выработанных и закрепленных у него методов и подходов к преподаванию той или иной дисциплины в соответствии с измененными условиями (новые образовательные программы, иные принципы работы в новом педагогическом коллективе и т.д.).

Если более детально рассматривать первичную профессиональную адаптацию педагога, то она включает несколько этапов:

1 этап – время обучения студентов на старших курсах педагогических учебных заведений. На данном этапе факторами адаптации могут быть социокультурная среда учебного заведения и внешняя профессиональная среда. Если первая направлена на усвоение студентом основ профессиональной культуры, а также нормативно-ценностной базы профессии, то вторая мотивирует дальнейший интерес к конкретной сфере трудовой деятельности.

2 этап адаптации педагога происходит на первом году работы в организации. В это время происходит первичная интеграция специалиста в организационную среду. Показателями положительной адаптации на данном этапе являются принятие молодым специалистом культурных норм и ценностей организации, восприятия себя как части коллектива, принятие социальной роли, соответствующей его статусу.

3 этап профессиональной адаптации педагогического работника ассоциируется с окончанием первоначального периода адаптации (характеризуемого первичным взаимодействием личности с профессиональной средой) и формированием защитных поведенческих реакций для устранения конфликтных ситуаций, возникающих при трудовой деятельности. Временной промежуток третьего этапа соответствует второму году работы молодого специалиста в организации. На данном этапе растет профессиональное мастерство молодого специалиста, увеличивается социальный опыт взаимодействия в коллективе, идет формирование квалифицированного специалиста. По окончании данного этапа наблюдается стабилизация психологических функций молодого специалиста. Так, практические исследования педагогов со стажем от 1 до 2 лет свидетельствуют о том, что у молодых педагогов уже сформировано достаточное самопринятие и высокий уровень принятия других, поддерживается средний эмоциональный комфорт и средний уровень адаптации.

При вторичной адаптации с социально-психологической точки зрения педагогический сотрудник проходит следующие стадии:

- стадия ознакомления, на которой работник получает информацию о новой ситуации в целом, о критериях оценки различных действий, о нормах поведения;
- диагностика индивидуальных особенностей личности, оказывающих влияние на протекание адаптационных процессов и выбор стратегий адаптации;
- индивидуальное консультирование;
- проведение тренинговых занятий, направленных на развитие адаптационных способностей обучающихся;
- включение в вариативную часть спецкурсов по проблемам адаптации и адаптивного поведения;
- разработку методических рекомендаций для профессорско-преподавательского состава и др.

### **3.3. Педагогическое сопровождение адаптации будущих педагогов в профессиональной деятельности**

Педагогическое сопровождение включает в себя и педагогическую поддержку. Под педагогической поддержкой С.И. Попова понимает педагогическое влияние на субъект, содействующее увеличению меры его способности решать проблемы собственной жизни. Сопровождение отличается от поддержки своей непрерывностью, комплексным характером и опосредованностью. Поддержка эпизодична, адресна, направлена на преодоление конкретных затруднений и предполагает большую инициативу со стороны педагога в оказании помощи.

Педагогическая поддержка будущих педагогов в ситуации адаптации направлена на:

- стимулирование у обучающихся процессов самопознания, самосовершенствования, самореализации, формирование адекватной самооценки как регулятора адаптационной деятельности;
- создание условий для самостоятельного решения обучающимися своих проблем своим собственным, индивидуальным способом;
- подготовку обучающихся к осуществлению ими выбора оптимальных в каждой конкретной адаптационной ситуации стратегий адаптации.

Педагогическая поддержка будущих педагогов в ходе адаптации осуществляется на основе принципов: согласия обучающегося на помощь и поддержку; опоры на наличные силы и потенциальные возможности личности; ориентации на способность обучающегося самостоятельно преодолевать препятствия; совместности, сотрудничества, содействия; конфиденциальности (анонимности); рефлексивно-аналитического подхода к процессу и результату и др.

Технологический арсенал личностно-ориентированного подхода составляют такие методы и приёмы, которые, по мнению Е.В. Бондаревской, соответствуют требованиям диалогичности, деятельностно-творческого характера, направленности на поддержку индивидуального развития, предоставления обучающимся необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения.

В этой связи, в процессе развития адаптивности будущих педагогов, широко используются: создание ситуации успеха, акцент на

достоинствах, проявление симпатии, проекция результата, просьба, совет, доверительная беседа, обсуждение на равных, возложение полномочий, акцент на результате деятельности и др. Особое место в технологическом арсенале личностно-ориентированного подхода к развитию адаптационных способностей занимает создание ситуации выбора. Под ситуацией выбора понимается совокупность обстоятельств внешнего мира и внутреннего состояния человека, на фоне которого актуализируется необходимость поиска и предпочтения одной из скрытых или явных альтернатив. Ситуация выбора при правильном построении оказывает развивающее влияние на личность обучающегося, ставя его в позицию субъекта деятельности, тем самым выступая одним из ключевых способов развития адаптационных способностей будущих педагогов, их умения действовать в ситуации выбора и целенаправленно строить модель своего поведения в процессе адаптации.

#### ***Вопросы и задания для повторения***

1. Опишите факторы (категории), оказывающие влияние на процесс адаптации молодого сотрудника.
2. Раскройте формы работы сопровождения молодого педагога.
3. Разработайте рекомендации для начинающих педагогов по успешной адаптации будущих педагогов к профессиональной деятельности.
4. Составьте библиографический список литературы по тематике «Адаптация будущих педагогов».

#### ***Рекомендуемая литература***

1. Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. М., 2001.
2. Щепотин А.Ф. Профессиональное образование и формирование личности специалиста. М., 2002.
3. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализации индивидуального ресурса профессионального развития. – Новокузнецк: изд-во ИПК, 2002. – 242 с. «Гуманитарные исследования в образовании».
4. Ульянова Н.Ю. Некоторые проблемы профессиональной адаптации молодого специалиста.

## **4. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

4.1. Сущность личностного и профессионального самоопределения.

4.2. Проблема профессионального и личностного роста.

4.3. Саморазвитие и самообразование будущих педагогов.

### **4.1. Сущность личностного и профессионального самоопределения**

Осознание сущности и значения профессионально-личностного самоопределения, самовоспитания, самосовершенствования, саморазвития и других «само», овладение способами их осуществления является важнейшей задачей самого будущего педагога.

*Самоопределение* рассматривается как «процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы»

Самоопределение выступает как динамичное явление, как процесс, как механизм становления личности и соотносится в этом своем значении с такими понятиями, как «выбор», «принятие решения», «поступок»; и одновременно – как статичное, стабильное состояние субъекта (результат выбора), связанное с установлением границ своего «Я», своего места в мире и в жизни, обретения определенной устойчивой системы ценностей, смыслов, позиции, установок, характеризующих отношение человека к окружающему миру и самому себе.

Необходимо отметить относительность самоопределения как стабильного состояния субъекта, связанное с тем, что на протяжении не только жизни, но и достаточно небольшого ее периода происходит расширение в сознании личности границ своего «Я», изменение системы отношений, взаимодействия с миром, позиции, ценностных ориентаций, установок.

Специфика *личностного самоопределения* заключается в том, что это процесс и результат осознания личностью своей индивидуальности, уникальности, своих возможностей (могу) и желаний (хочу) в их соотносительности друг с другом и с окружающим миром («Я – Я», «Я-другие», «Я-общество», «Я-мир», «Я-сверхличностная реальность») и выбора основных стратегий и направлений личностного роста.

*Профессиональное самоопределение* несводимо к выбору профессии, оно выступает не как определенный акт или стадия профессионального становления, а как его сущностная основа, своеобразный механизм, и представляет собой не прекращающийся на всем протяжении профессионального пути процесс поиска и обретения человеком смыслов своей профессиональной деятельности, открытия и реализации своего «Я» как профессионала, осуществления выбора в проблемных ситуациях, которые ставит перед ним постоянно изменяющаяся и усложняющаяся профессиональная деятельность. Характер и направленность данного процесса во многом определяется тем, как он соотносится с процессом личностного самоопределения.

Основными составляющими профессионально-личностного самоопределения являются *самопознание* и *самопонимание*. В большинстве психологических исследований понятия «самопознание» и «самопонимание» отождествляются и рассматриваются как синонимы. Вместе с тем, более точным является разграничение самопознания как процесса сбора данных, накопления и первичной информации о самом себе, с самопониманием как особой формой самосознания, процессом осмысления этой информации, ее интерпретации. Результатом самопознания оказываются новые знания о себе, а самопонимания – новый смысл того, что человек уже знал о себе. Таким образом, самопознание без самопонимания позволяет получить человеку новые знания, но не наделяет их новым смыслом, не позволяет открыть что-то новое в себе.

*Профессионально-личностное самоопределение выступает как процесс, включающий в себя:*

– соотношение педагогом результатов самопознания, самопонимания с результатами познания и понимания: своих возможностей, сложившейся системы ценностей и смыслов, взглядов и представлений – с ценностями, смыслами, нормами, задаваемыми педагогической культурой;

– осуществление выбора, построения на этой основе своей профессиональной «Я-концепции» как совокупности представлений о себе как педагоге: о своих профессиональных смыслах, ценностях, возможностях, перспективах, направлениях профессионально-личностного роста и совершенствования.

#### **4.2. Проблема профессионального и личностного роста**

Проблема профессионального и личностного развития имеет стабильную актуальность, что определяется значимостью профессиональной деятельности в жизни человека, успех и качество которой обусловлено личностными особенностями, а также важностью творческой реализации взрослого человека, прежде всего, в сфере профессиональной деятельности.

Одна из основных задач психолого-педагогической науки и практики заключается в том, чтобы помогать человеку наиболее полно и эффективно реализовать себя в труде, получать удовлетворение от трудового процесса. Решение указанной задачи возможно лишь на основе изучения психологических закономерностей трудовой деятельности, роли психических функций и их индивидуальных особенностей в реализации трудовых задач, характеристик процесса взаимной адаптации человека и различных компонентов деятельности (ее средств, содержания, условий и организации).

Особенности и закономерности трудовой деятельности человека, содержания практических рекомендаций по обеспечению ее эффективности и безопасности являются в той или иной степени специфическими для каждой специальности и профессии. Эта специфичность, подчас уникальность, определяется конкретным содержанием ряда характеристик, компонентов трудовой деятельности (средств, процесса, условий, организации, субъекта труда), которые можно рассматривать как ее классификационные признаки.

Проблема профессионального становления личности является отражением более общей проблемы соотношения личности и профессии в целом. Существуют две основные парадигмы этого взаимодействия. Первая заключается в отрицании влияния профессии на личность. Сторонники этого подхода исходят из традиционного, идущего от древнегреческой идеалистической философии тезиса об изначальной «профессиональности» человека. Это означает, что,

выбрав профессию, личность не изменяется на протяжении всего времени осуществления трудовых функций.

В частности, американский исследователь Т. Парсонс считал, что для правильного выбора профессии индивиду необходимо иметь ясное представление о себе и своих способностях. Помимо этого, индивид должен знать о требованиях, предъявляемых к нему профессией и возможностях реализации поставленных целей. Заканчивается этап выбора установлением соответствия между требованиями профессии и способностями личности. Такой подход демонстрировал слишком упрощенный взгляд на личность и профессию. Трудовая деятельность личности, при этом, понималась как механическая сумма заданий и трудовых функций.

Вторая парадигма взаимодействия профессии и личности характерна для большинства зарубежных исследователей и является общепринятой в отечественной психологии. Она заключается в признании факта влияния профессии на личность и изменение личности в ходе профессионального развития. Процесс формирования личности профессионала получил в отечественной психологии название профессионализации.

Профессиональное развитие является неотъемлемой частью профессионализации личности. Начинается оно на стадии освоения профессии и продолжается на последующих этапах. Более того, оно не заканчивается на стадии самостоятельного выполнения деятельности, а продолжается вплоть до полного отхода человека от дел, приобретая специфическую форму и содержание.

Рассмотрим несколько целостных концепций профессионального становления личности.

Центральное место в концепции профессионального становления, разрабатываемой Т.В. Кудрявцевым, занимает разработка стадийности процесса профессионального становления.

I стадия – возникновение профессиональных намерений. Ее критерием является социально и психологически обоснованный выбор профессии.

II стадия – профессиональное обучение. Цель этой стадии репродуктивное усвоение профессиональных знаний, навыков и умений. Психологический критерий – профессиональное самоопределение.

III стадия – процесс активного вхождения в профессию. Критерием этой стадии являются достаточно высокие показатели деятельности, определенный психологический комфорт.

IV стадия – полная реализация личности в профессии. Уровень реализации характеризуется не только высокой степенью овладения операционной сферой, но творческим ее выполнением, формированием индивидуального стиля, а также постоянным стремлением к самосовершенствованию.

Большое значение придается в данной концепции кризисным ситуациям, возникающим при переходе от одной стадии к другой. Кризисы эти обусловлены рассогласованием между ожидаемым и достигаемым результатом, ломкой концепции самого себя и построением новой.

Главным недостатком данной концепции является то, что стадии профессионального становления соотнесены с этапами жизненного пути человека и потому ограничены временными рамками. Несмотря на недостатки, данная концепция позволяет наметить перспективы дальнейшего развития изучения процесса профессионализации.

Среди зарубежных концепций профессионального развития остановимся на взглядах Д. Сьюпера. Разработка данной концепции явилась реакцией на недостатки статического подхода к исследованию проблем профессионального развития. Выбор профессии является длительным процессом, в результате которого ребенок увеличивает связь с жизнью. Основное внимание должно быть уделено изменению поведения человека в процессе профессионального развития, процесс которого индивидуально своеобразен и неповторим.

В процессе профессионального развития Д. Сьюпер выделяет следующие стадии:

1. Стадия пробуждения (от рождения до 14 лет). Я-концепция развивается благодаря идентификации ребенка со значимыми взрослыми. На первой фазе данной стадии – фазе фантазии (4-10 лет) – профессиональные роли разыгрываются в фантазиях ребенка; в фазе интересов (11-12 лет) формируются профессионально-значимые предпочтения; в фазе способностей (13-14) лет опробываются индивидуальные способности, появляются представления о профессиональных требованиях и образовании.

2. Стадия исследования (от 15 до 24 лет). Индивид пытается попробовать себя в различных ролях при ориентации на свои инди-

видуальные возможности. В тентативной фазе (15-17 лет) делается предварительный профессиональный выбор, оцениваются свои собственные возможности; на фазе апробации (20-24 года) ведется поиск поля деятельности в профессиональной жизни. Между этими двумя фазами есть еще одна – фаза перехода (17-20 лет). В этой фазе происходит попытка реализации Я-концепции.

3. Стадия консолидации (25-44 года). Индивид стремится к устойчивому положению в профессиональном плане.

4. В стадии сохранения (36-64 года) профессиональное развитие идет уже без выхода за рамки найденного профессионального поля, что возможно на предыдущей стадии.

5. Стадия спада (с 65 лет) происходит развитие новых ролей: частичное участие в профессиональной жизни, наблюдение за профессиональной деятельностью других.

Наиболее важным достижением представленной концепции является то, что профессиональное развитие понимается как длительный, целостный процесс развития личности.

Таким образом, профессиональное развитие – довольно сложный процесс, имеющий циклический характер. В ходе профессионального развития человек не только совершенствует свои знания, умения и навыки, развивает профессиональные способности, но может испытывать и отрицательное воздействие этого процесса. Такое воздействие приводит к появлению разного рода деформаций и состояний, снижающих не только профессиональные успехи, но и негативно проявляющихся в «непрофессиональной» жизни. В этой связи можно говорить о восходящей (прогрессивной) и нисходящей (регрессивной) стадиях профессионального развития.

При частичном регрессе профессионального развития затрагивается какой-то один элемент. Полный регресс означает, что негативные процессы затронули отдельные структуры психологической системы деятельности, приводя их к разрушению, что может снизить эффективность выполнения труда. Признаком негативного влияния профессии на личность является появление самых разных профессиональных деформаций или специфических состояний (например, психического «выгорания»).

Слово «деформация» (от лат. искажение) означает изменение физических характеристик тела под воздействием внешней среды.

Деформация распространяется на все стороны физической и психологической организации человека, которые изменяются под влиянием профессии. Это влияние носит явно отрицательный характер, что очевидно из примеров, приводимых исследователями (искривление позвоночника, близорукость у конторских служащих и так далее). Профессиональная деформация может привести к затруднениям в повседневной жизни и снижению эффективности труда.

Механизм возникновения профессиональной деформации имеет довольно сложную динамику. Первоначально неблагоприятные условия труда вызывают негативные изменения в профессиональной деятельности в последствии. Затем, по мере повторения трудных ситуаций, эти отрицательные изменения могут накапливаться и приводить к перестройке личности, что далее проявляется в поведении и общении.

Таким образом, профессия может существенным образом менять характер человека, приводя как к положительным, так и отрицательным последствиям. Трудность борьбы с профессиональной деформацией заключается в том, что она, как правило, не осознается работником. Поэтому профессионалам очень важно знать о возможных последствиях этого явления и более объективно относиться к своим недостаткам в процессе взаимодействия с окружающими в повседневной и профессиональной жизни.

### **4.3. Саморазвитие и самообразование будущих педагогов**

*Саморазвитие* – процесс активного, последовательного позитивного качественного изменения личности, которое является результатом не внешних воздействий, а ее собственных усилий. 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, и т.д.

Саморазвитие, самосовершенствование и самообразование – процессы, основная цель которых – обеспечить *личностный и профессиональный рост* педагога.

Составной частью профессионального саморазвития является самообразовательная работа педагога. Овладение умениями и навы-

ками самостоятельной работы начинается с установления гигиенически и педагогически обоснованного режима дня. Надо так спланировать свою учебную и внеучебную деятельность, чтобы оставалось время и для самообразовательной работы, и для культурного отдыха.

В деятельности педагога, для которого характерна культура умственного труда, проявляются следующие компоненты:

1) культура мышления как совокупность умений анализа и синтеза, сравнения и классификации, абстрагирования и обобщения, «переноса» полученных знаний и приемов умственной деятельности в новые условия;

2) устойчивый познавательный процесс, умения и навыки творческого решения познавательных задач, умения сосредоточиться на главных, наиболее важных в данный момент проблемах;

3) рациональные приемы и методы самостоятельной работы по добыванию знаний, совершенное владение устной и письменной речью;

4) гигиена умственного труда и его педагогически целесообразная организация, умение разумно использовать свое время, расходовать физические и духовные силы.

Наиболее эффективный путь профессионального самообразования педагога – его участие в творческих поисках педагогического коллектива, в разработке инновационных проектов развития образовательного учреждения, авторских курсов и педагогических технологий и т.д.

Самообразование имеет как бы двойной педагогический результат. С одной стороны – это те изменения, которые происходят в личностном развитии и профессиональном росте, а с другой – овладение самой способностью заниматься саморазвитием. Судить о том, овладел ли будущий педагог этой способностью, можно по тому, научился ли он осуществлять следующие действия.

1) целеполагание: ставить перед собой профессионально значимые цели и задачи саморазвития;

2) планирование: выбирать средства и способы, действия и приемы саморазвития;

3) самоконтроль: осуществлять сопоставление хода и результатов саморазвития с тем, что намечалось;

4) коррекция: вносить необходимые поправки в результаты работы над собой.

Овладение такими действиями требует времени и определенных умений. Поэтому исследователи выделяют 3 стадии профессионального саморазвития.

На начальной стадии овладения профессиональным саморазвитием его цели и задачи неконкретны, их содержание недостаточно определено. Они существуют в виде неопределенного желания стать лучше вообще, которое появляется при воздействии внешних стимулов. Средства и способы самовоспитания еще не вполне освоены. Процесс саморазвития протекает как учебная процедура, поэтому студент нуждается в помощи со стороны значимого другого (преподавателя).

На второй стадии овладения саморазвитием целеполагание становится более определенным и конкретным. При этом цели и задачи, которые ставит перед собой студент, касаются конкретных качеств его личности. Многие в процедурах саморазвития зависят от внешних обстоятельств. Однако по мере накопления опыта процедуры реализации саморазвития сокращаются. Рассудительность, самоинструкция, самокритичность – существенные проявления саморазвития на этой стадии.

На третьей стадии педагог самостоятельно и обоснованно формулирует его цели и задачи. При этом содержание саморазвития поднимается от частных качеств до глобальных или общих профессионально значимых свойств личности. Планирование работы над собой, отбор средств самовоздействий осуществляются легко. Все основные действия саморазвития – целеполагание, планирование, самоконтроль, самокоррекция – осуществляются автоматически, непринужденно.

#### ***Вопросы и задания для повторения***

1. Опишите этапы профессионального самоопределения.
2. Разработайте правила профессионального роста.
3. Составьте план-программу собственного личностного роста на один год.

#### ***Рекомендуемая литература***

1. Волкова А.А., Димитрова Л.В. Психология и педагогика для студентов вузов. Серия «Шпаргалки». – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 256 с.
2. Меренков А.В. Педагогика саморазвития личности. – Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 2001. – 331 с.

3. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология. – М.: Академический Проект, 2004. – 560 с.

4. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 304 с.

5. Тесля Е. Самосовершенствование учителя. // Высшее образование в России. – 2000. – № 6. – С. 102-106.

6. Чудина Е.Е. Профессионально-личностное саморазвитие в профессиональном воспитании будущего учителя // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2004. – С. 365-376

## 5. СТИЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

- 5.1. Понятие «стиль поведения».
- 5.2. Особенности стиля педагогической деятельности.
- 5.3. Классификации стилей деятельности и поведения педагога.

### 5.1. Понятие «стиль поведения»

С древних времен люди стремились познать окружающий мир. Полученные знания отражались в первых типологиях. Однако в научной литературе и повседневном общении часто как синонимичные используются такие понятия, как «тип личности» и «стиль личности» и «стиль поведения».

Типология личности является фундаментальной проблемой психологического познания. Одним из первых, кто сделал ее центральной в исследовании, был К.Г. Юнг. Результатом его анализа стал труд «Психологические типы». В настоящее время существует несколько определений понятия «типология». Во-первых, это «учение о классификации, упорядочении и систематизации сложных объектов, в основе которых лежат понятия о нечетких множествах и о типе»; во-вторых, это метод, «в основе которого лежит расчленение и группировка объектов с помощью обобщенной, идеализированной модели или типа», в-третьих, это «схема, результат данной группировки».

Если типы личности представляются как модели поведения, то необходимо ответить на вопрос о том, можно ли назвать эти модели стилем поведения? Являются ли понятия «стиль» и «тип» личности взаимозаменяемыми или их соотношение более сложное?

В конце XIX – начале XX в. «стиль» как категория гуманитарного познания было центральным понятием в культурологии, а затем стало междисциплинарным, его исследованием занимались философия науки, социология, педагогика, психология. (Т. Кун,

Ю. Хабермас, М. Фуко, Т. Адорно, Е. Ротхакер, М. Франк, А.В. Петровский, А.К. Маркова, К. Левин и др.).

Само понятие «стиль» также имеет множество значений. В толковом словаре оно определяется как «метод, совокупность приёмов какой-нибудь работы, деятельности, поведения (стиль работы, стиль вождения), в том числе приемы использования языковых средств (научный, публицистический стиль)».

В психологии, как и в искусстве, культурологи, «стиль» является распространенным понятием. В общей психологии его связывают с мышлением (практический, гуманитарный стиль), он является проявлением креативности, творчества. В социальной психологии и психологии управления стиль изучают в контексте совместной деятельности и общения (стиль руководства группой, лидерства, деловой стиль общения). Стиль также рассматривают как характеристики поведения (агрессивный, демонстративный стиль, стиль в одежде). Понятие «стиль» предполагает, что существуют определенные закономерности в способах и действиях, особенно если они имеют творческую ценность. В целом, стиль понимают, как реализацию образа жизни или «стиля жизни» конкретной личности. То есть все эти понятия употребляются как синонимичные, что вызывает терминологическую путаницу.

Анализ концепций позволяет выделить критерии, на основании которых судят о наличии определенного стиля жизни: культура, которой принадлежит человек, профессиональная деятельность, организация времени; устройство быта, поведение; ценностные ориентации, вкусы, привычки и др. То есть стиль жизни создается за счет устойчивых моделей жизнедеятельности и поведения человека. Эти модели можно описать через различные стили. Если стиль жизни, помимо других компонентов, обязательно предполагает определенный образец поведения, то возникает необходимость операционализировать понятие «стиль поведения».

Показано, что через поведение личности реализуется большинство стилевых характеристик. Однако устойчивого и распространенного определения понятию «стиль поведения» не существует. В основном его описывают в контексте конфликтного взаимодействия («стиль поведения в конфликте») или конкретные его проявления (агрессивный, попустительский, манипулятивный стиль).

Если стиль рассматривать как «воспроизведение образцов поведения, которые являются результатом выбора, сделанного в ус-

ловиях ряда ограничений», то нужно подчеркнуть, что стиль – это способ реализации поведения, в отличие от самого результата.

Стиль поведения – это динамичная психологическая система или модель реализации осознаваемых или неосознаваемых личностью целей, определенные закономерности в способах действиях, операций и реакций, которые служат для активной адаптации субъекта к условиям среды. Стиль поведения является той моделью, которая легко доступна наблюдению, описанию и прогнозированию.

Проведенный теоретический анализ показывает, что стиль проявляется в устойчивых моделях поведения и взаимодействия человека с окружающим миром. Эти модели могут продолжать оказывать свое воздействие даже тогда, когда они перестают соответствовать требованиям актуальной ситуации. Наличие стилевых характеристик в поведении связано с индивидуальностью человека, его творческим началом. Сам стиль поведения характеризуется устойчивостью, так как человек стремится сохранить его любым путем. Кроме того, стиль обладает инертностью, то есть может выполнять положительную функцию адаптации в одних условиях, но в других оказаться непригодным.

Создание типологий личности на основе стилей поведения позволит более точно прогнозировать конкретные его проявления: в сфере труда, потребления, межличностных отношений, выделять достоинства и слабые стороны каждого типа личности.

Таким образом, наиболее общим понятием является «образ жизни», в котором можно выделить «стиль жизни». Стиль жизни реализуется в конкретном «стиле поведения» как устойчивой модели. На основании данного критерия можно создать типологию и говорить о «типах личности» или «типах поведения личности».

## **5.2. Особенности стиля педагогической деятельности**

У каждого педагога есть свой собственный и неповторимый стиль общения. В педагогический стиль деятельности, кроме ее специфики, входят такие понятия, как стиль управления, когнитивный стиль и стиль общения.

Стиль педагогической деятельности – это стиль организации процесса обучения и воспитания, общения, контрольной деятельности педагога, отражающий специфику реализации педагогического процесса.

Стиль педагогической деятельности включает в себя приемы и способы, а также специфику реализации процесса педагогической деятельности. Стиль педагогической деятельности базируется на трех составляющих: Специфика индивидуальных показателей развития педагога. Сюда входят свойства личности педагога, его поведение, психологическое развитие, особенности физиологии и профессиональной деятельности. Специфика прохождения педагогического процесса. Поскольку, педагогический процесс имеет свои специфические черты организации, структурного устройства, принципов реализации, методов и приемов осуществления, то и вся педагогическая деятельность отличается от иных видов деятельности, имея свои особенности. Специфика индивидуальных показателей развития учащихся. Учащиеся отличаются по возрасту, полу, уровню интеллектуального развития, социальному статусу, поведенческим реакциям, характеру.

В современном обществе, педагогическая деятельность реализуется на субъектно-субъектном уровне т.е. каждый участник педагогического процесса выступает субъектом педагогической деятельности. В этой связи, стиль педагогической деятельности находится в зависимости от характера взаимоотношений и системы взаимодействия между субъектами педагогического процесса, от правил и методов организации педагогической деятельности, от профессиональной компетенции педагогов, восприятия учащимися педагогического процесса, характера построения педагогической деятельности.

### **5.3. Классификации стилей деятельности и поведения педагога**

Выделяют несколько основных стилей педагогической деятельности на современном этапе общественного развития:

*Эмоционально-импровизационный стиль.* При таком стиле педагогической деятельности, педагог ставит в приоритет учебную деятельность. Он стремится донести до учащихся знания, применяя интересную форму, прибегая к творческому подходу, но исключает обратную связь с учащимися. Педагог не дает учащимся выражать свое мнение по проблемам или темам урока. Он не уделяет должного внимания проверке и оценке знаний учащихся, не стремится проверять степень усвоения темы. Самый интересный материал педагог выбирает для собственного преподавания, а на самостоятель-

ную работу отводит менее полезную и интересную информацию, не придавая ей особого значения. При этом, педагог применяет на уроке множество приемов и методик обучения, проводит коллективные дискуссии. Адекватно оценить свою работу и ее эффективность педагог не может.

*Эмоционально-методичный стиль.* При этом стиле, педагог стремится построить рационально спланированную учебную деятельность, позволяющие достигнуть положительных итогов обучения. Процесс обучения проходит оперативно, и педагог следит за освоением учебной программы учащимися. Всю информацию он вводит поэтапно, тщательно планируя каждую тему. Педагог желает привлечь внимание детей за счет увлекательной трактовки самого содержания учебной дисциплины. Уделяется большое внимание проверке знаний и проявлению активности каждого учащегося на занятии.

*Рассуждающе-импровизационный стиль.* Педагог, избравший данный стиль уделяет внимание, как процессу прохождения обучения, так и его итогам. Он применяет небольшой арсенал педагогических средств и методов на учебном занятии, не стремится включить в работу всех учащихся, а проводит избирательные опросы, выделяя много времени на рассуждения учащегося. Заранее подготовленного плана работы и взаимодействия с учащимися у педагога нет. Он импровизирует, дает подсказки учащимся, стремится позволить им детализировать ответ на вопрос.

*Рассуждающе-методичный стиль.* При таком стиле, педагог направляет свою деятельность на ее результативность. Он тщательно планирует работу, но применяет консервативные приемы и методы обучения. Деятельность учащихся на занятии сводится к репродуктивной ориентации. Коллективные дискуссии, практически, исключаются в работе педагога. Педагог старается задействовать в работу более слабых учащихся.

Согласно А.К. Марковой стили педагогической деятельности и поведения подразделяются на три общих вида: авторитарный, либеральный и демократический. У каждого стиля есть свои особенности и методы, которые наилучшим образом способствуют восприятию учебного материала, а также воспитанию и развитию ребенка. В авторитарном стиле ребенок рассматривается как объект педагогического воздействия, а не равноправный партнер. Педагог

единолично принимает решения, не учитывая интересы воспитанников. А также устанавливает жесткий контроль за выполнением предъявляемых им требований. Своими правами пользуется без учета ситуации и, собственно, мнений детей. Не считает нужным обосновывать свои действия. Результатом такого поведения является то, что дети теряют активность, а если и проявляют ее, то только при ведущей роли педагога. Педагоги данного стиля недооценивают такие качества детей, как инициативность и самостоятельность и преувеличивают их отрицательные качества: недисциплинированность, лень и безответственность. При таком стиле воздействия страдают дети. Они становятся замкнутыми, контакта с педагогом не устанавливается, что ухудшает эмоционально-психологическое состояние детей, их желание постигать новое. Все силы детей направлены на психологическую самозащиту, а не на усвоение новых знаний и собственное развитие, что, безусловно, является отрицательным фактором для детей. Поучения и приказы – главный метод воздействия данного стиля.

Педагога либерального стиля можно охарактеризовать такими терминами, как безответственность, безынициативность, непоследовательность в принимаемых решениях и действиях, нерешительность в трудных ситуациях. Такой педагог уходит от принятия решений, передавая инициативу детям или же своим коллегам. Организация и контроль деятельности воспитанников осуществляет без системы. Педагог периодически «забывает» о своих прежних требованиях. Характерным для либерала является не прилагать никаких усилий для организации успешной педагогической деятельности. Из-за нерешительности и постоянных колебаний у такого педагога всегда ощущается неустойчивый микроклимат. Данный педагог не редко переоценивает возможности своих воспитанников, воспринимая их как инициативных, самостоятельных и общительных. Эффективность работы коллективов, руководимых такими педагогами, обычно низкая. Будучи конформистом, такие педагоги часто избегают ссор и конфликтов, поэтому во взаимоотношениях с окружающими они максимально вежливы и доброжелательны. Несмотря на явные различия между авторитарным и либеральным стилем, их все же объединяет отчужденность и дистанцированность от воспитанников, обособленность положения педагога в коллективе.

Третий стиль педагогической деятельности – это демократический. Педагог, который придерживается данного стиля, рассматривает ребенка, как равноправного партнера в общении, коллегу в совместном поиске знаний. Такой педагог доброжелателен к своим воспитанникам, он стремится создать приятную и вместе с тем теплую, спокойную атмосферу. Это способствует созданию дружественного взаимопонимания между педагогом и воспитанником, и вызывает у детей положительные эмоции, уверенность в себе и дает понимание ценности сотрудничества в совместной деятельности. Кроме того, педагог привлекает детей к принятию решений, учитывает их мнения, поощряет самостоятельность суждений. В общении такие педагоги, как правило, корректны, терпимы и справедливы. Они отличаются высокой требовательностью к себе и к другим, способны принять на себя ответственность в случае групповой неудачи. Для таких педагогов характерна большая профессиональная устойчивость и удовлетворенность своей профессией.

Однако стоит отметить, что в реальной жизни тот или иной стиль деятельности в «чистом» виде обычно не встречается. Каждому педагогу, как правило, присущи проявления различных стилей деятельности при доминирующей роли одного из них. На наш взгляд кроме стиля педагогической деятельности современный педагог должен также обладать педагогической убежденностью, умением адекватно воспринимать и оценивать свою и чужую деятельность, самокритичностью, педагогическим общением и поведением, педагогическим тактом и этикой, умением слушать и слышать собеседника. Также у него должен быть неподдельный интерес к познанию внутреннего мира людей.

#### ***Вопросы и задания для повторения***

1. Раскройте понятия «стиль деятельности» и «стиль поведения».

2. Стиль управления, для которого характерно отсутствие согласованных действий между руководителем и подчиненными, низкие показатели работы:

- |                  |                    |
|------------------|--------------------|
| а) коллегиальный | г) авторитарный    |
| б) либеральный   | д) директивный     |
| в) ситуативный   | е) демократический |

3. Придумайте педагогические ситуации, где наиболее ярко проявляются разные стили поведения.

4. Разработайте сценарий консультации на тему «Стили педагогической деятельности и поведения».

*Рекомендуемая литература*

1. Климов, Е. А. Пути в профессионализм (Психологический анализ): учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 320 с.

2. Либин А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл, 1999. – 532 с.

3. Маркова, А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с. Мерлин В. С.

4. Психология индивидуальности / Под ред. Е. А. Климова. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 448 с.

5. Стиль человека: психологический анализ / Под. ред. А. В. Либина. – М: Смысл, 1998. – 310 с.

## **6. СОДЕРЖАНИЕ И СПЕЦИФИКА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

- 6.1. Теоретическая готовность к педагогической деятельности.
- 6.2. Практическая готовность к педагогической деятельности.
- 6.3. Требования к теоретической и практической готовности педагога.

### **6.1. Теоретическая готовность к педагогической деятельности**

Теоретическая готовность педагога в структуре его профессиональной компетентности нередко понимается лишь как определенная совокупность психолого-педагогических и специальных знаний. Знания, лежащие в структуре опыта педагога мертвым грузом, не будучи к тому же сведенными в систему, остаются никому неизвестным достоянием. Вот почему теоретическая готовность к педагогической деятельности проявляется в обобщенной компетенции педагогически мыслить или, по-другому, в конструктивных и гностических действиях.

Конструктивная и гностическая деятельности могут быть осуществлены при наличии у педагога аналитических, прогностических и проективных компетенций. Гностическая деятельность требует также рефлексивных компетенций.

*Аналитические компетенции* лежат в основе обобщенного умения педагогически мыслить, которое при решении педагогической задачи складывается из следующих частных умений:

- расчленять педагогические явления на составляющие элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и пр.);
- осмысливать каждое педагогическое явление во взаимосвязи со всеми компонентами педагогического процесса;
- находить в психолого-педагогической теории идеи, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления;
- правильно диагностировать педагогическое явление;

– вычленять основную педагогическую задачу (проблему) и определять способы ее оптимального решения.

Получение опережающей информации о результатах действий основано на знании сущности и логики педагогического процесса, закономерностей возрастного и индивидуального развития учащихся. Оно позволяет предвидеть, например, что учащимся может быть неправильно понято, какие могут быть ошибки при восприятии материала в связи с имеющимися житейскими представлениями и, напротив, какой их опыт будет способствовать более глубокому проникновению в сущность изучаемого.

В зависимости от направленности педагогической задачи *прогностические компетенции* можно объединить в три группы:

– прогнозировать развитие коллектива: динамику его структуры, развитие системы взаимоотношений, изменение положения актива и отдельных учащихся в системе взаимоотношений и т.п.;

– прогнозировать развитие личности: ее качеств, чувств, воли и поведения, возможных отклонений в развитии, трудностей в установлении взаимоотношений со сверстниками и т.п.;

– прогнозировать ход педагогического процесса: образовательные, воспитательные и развивающие возможности учебного материала; затруднения учащихся в учении и других видах деятельности; результаты применения тех или иных методов, приемов и средств обучения и воспитания и т.п.

*Проективные компетенции* предполагают материализацию результатов педагогического прогнозирования в конкретных планах обучения и воспитания. Такие планы – это проекты деятельности педагога, которые могут быть перспективными и оперативными. К последним относятся планы уроков и воспитательных мероприятий. Логика разработки проекта педагогической деятельности диктует и соответствующий состав проективных умений:

– переводить цели и содержание образования в конкретные педагогические задачи;

– учитывать при определении педагогических задач и отборе содержания деятельности учащихся их потребности и интересы, возможности материальной базы, свой опыт и личностно-деловые качества;

– определять комплекс доминирующих и подчиненных задач для каждого этапа педагогического процесса;

– отбирать виды деятельности, адекватные поставленным задачам и планировать систему совместных творческих дел;

– планировать индивидуальную работу с учащимися с целью преодоления имеющихся недостатков и развития их способностей, творческих сил и дарований;

– отбирать содержание, выбирать формы, методы и средства педагогического процесса в их оптимальном сочетании и др.

Оперативное планирование требует от педагога владения целым рядом конкретных узко методических умений, приводящих к материализации проекта проведения беседы, урока или экскурсии в плане, плане-конспекте или конспекте в зависимости от опыта педагога.

*Рефлексивные компетенции* имеют место при осуществлении педагогом контрольно-оценочной деятельности, направленной на себя. Для ее эффективного осуществления педагог должен быть способен к рефлексии (самоанализу), позволяющей разумно и объективно анализировать свои суждения, поступки и, в конечном итоге, деятельность с точки зрения их соответствия замыслу и условиям.

Для педагога всегда очень важно установить, в какой мере как положительные, так и отрицательные результаты в обучении и воспитании являются следствием его деятельности. Отсюда и необходимость в самоанализе собственной деятельности, который требует особых рефлексивных умений, связанных с выявлением и оценкой:

– правильности постановки целей, их «перевода» в конкретные задачи;

– соответствия содержания деятельности воспитанников поставленным задачам;

– эффективности применявшихся методов, приемов и средств педагогической деятельности;

– соответствия применявшихся организационных форм возрастным особенностям учащихся, содержанию материала и т.п.;

– причин успехов и неудач, ошибок и затруднений в ходе реализации поставленных задач обучения и воспитания;

– опыта своей деятельности в его целостности и соотносительности с выработанными наукой критериями и рекомендациями.

## **6.2. Практическая готовность к педагогической деятельности**

*Практическая готовность педагога* в структуре его профессиональной компетентности выражается во внешних (предметных)

компетенциях, которые представлены организаторскими и коммуникативными компетенциями.

Организаторская деятельность педагога обеспечивает включение учащихся в различные виды деятельности и организацию деятельности коллектива. Особое значение организаторская деятельность приобретает в воспитательной работе. К организаторским компетенциям относятся мобилизационные, информационные, развивающие и ориентационные.

*Мобилизационные компетенции* связаны с привлечением внимания учащихся и развитием у них устойчивых интересов к учению, труду и другим видам деятельности; созданием специальных ситуаций для проявления воспитанниками нравственных поступков; разумным использованием методов стимулирования, созданием атмосферы совместного переживания и т.п.

*Информационные компетенции* обычно относят только к непосредственному изложению учебной информации, в то время, как они имеют место и в способах ее получения. Это умения и навыки работы с печатными и электронными источниками, умения дидактически преобразовывать, т.е. интерпретировать и адаптировать информацию к задачам обучения и воспитания.

*Развивающие компетенции* предполагают определение «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский) отдельных и группы в целом; создание проблемных ситуаций и других условий для развития познавательных процессов, чувств и воли воспитанников; стимулирование познавательной самостоятельности и творческого мышления; формулирование и постановку вопросов, требующих применения усвоенных ранее знаний; создание условий для развития индивидуальных особенностей, осуществление в этих целях индивидуального подхода к учащимся.

*Ориентационные компетенции* направлены на формирование морально-ценностных установок воспитанников и научного мировоззрения, их отношения к труду, явлениям природы и общества, идеалов и других мотивов поведения; привитие устойчивого интереса к учебной деятельности и науке, к производству и профессиональной деятельности, соответствующей склонностям и возможностям детей; организацию совместной творческой деятельности, имеющей своей целью развитие социально значимых качеств личности.

Организаторские компетенции педагога неразрывно связаны с коммуникативными, от которых зависит установление педагогиче-

ски целесообразных взаимоотношений педагога с учащимся, педагогами-коллегами, родителями. Одна из особенностей деятельности педагога в том и состоит, что решение педагогических задач происходит на фоне непрерывно осуществляющегося педагогического общения. В процессе общения педагога и ученика не только реализуются функции обучения и воспитания, но и решаются другие, не менее важные, педагогические задачи.

К коммуникативным компетенциям педагога относятся – перцептивные, собственно общения и педагогической техники.

*Перцептивные компетенции* связаны с восприятием человека человеком. Они необходимы педагогу при изучении особенностей другого субъекта общения, его расположенности к общению и сводятся к наиболее общему умению понимать других.

*Компетенции собственно общения* направлены на моделирование предстоящего общения и установление психологического контакта с другими; создание обстановки коллективного поиска, совместной творческой деятельности; формирование настроенности воспитанников на общение с педагогом и его предметом преподавания.

Для успешного осуществления педагогической деятельности очень важно, чтобы педагог в совершенстве владел хотя бы одним из обширной группы *прикладных компетенций*: массовика-затейника, тренера-общественника по одному или нескольким видам спорта, инструктора по туризму, экскурсовода, художника-оформителя, руководителя кружка, хоровика-дирижера, постановщика танцев, кинодемонстратора, инструктора по техническим средствам и др.

### **6.3. Требования к теоретической и практической готовности педагога**

Специфика педагогической деятельности требует от педагога владения системой общекультурных и общенаучных, специальных, психолого-педагогических знаний. Успешное осуществление профессиональной деятельности предусматривает *овладение* будущими педагогами *основами общетеоретических дисциплин* в объеме, необходимом для решения педагогических, научно-методических и организационно-управленческих задач:

– знания об общих законах мышления и способах оформления его результатов в письменной и устной речи;

– знания основ философии, объясняющей наиболее общие законы природы и бытия человека, обеспечивающей осознание смысла собственной жизни и профессиональной деятельности;

– знания о мировой и отечественной истории и культуре, о формах и методах научного познания и их эволюции, о роли науки в развитии общества;

– знание основ экономической и социальной жизни общества.

Независимо от преподаваемой дисциплины, педагог должен *знать основы права и ведущие правовые документы*, определяющую социальную и образовательную политику государства: Конституцию, законы, Конвенцию о правах ребенка.

*Система психолого-педагогических знаний*, необходимых любому учителю, включает в себя несколько блоков.

Прежде всего, он должен владеть психологическими знаниями, обеспечивающими осознание возрастных и индивидуальных особенностей детей, основных психических процессов и психологических механизмов, лежащих в основе воспитания и обучения.

Педагогу необходимо знание особенностей педагогической деятельности, ее структуры, требований, которые она предъявляет к личности педагога, основ профессионально-личностного самовоспитания и саморазвития.

Он должен владеть системой методологических и концептуальных знаний, помогающих ему осознанно строить педагогический процесс: о сущности образования как социального явления, о месте и роли общего и педагогического образования в системе непрерывного образования, о функциях образования, основных тенденциях, направлениях и перспективах его развития, о современных подходах к обучению и воспитанию и т.д.

Действенность профессиональных знаний, перевод их в практическую деятельность педагога во многом определяется степенью овладения им комплексом умений (освоенных способов деятельности) и навыков (автоматизированных умений), педагогических технологий и техник, формирующихся на основе данных знаний.

Основу профессиональной компетентности педагога составляет его практическая готовность к самоорганизации своей деятельности, которая складывается из умения планировать свою деятельность, правильно распределять свое время и находить оптимальные

способы ее организации, умений самоконтроля, самоанализа и самооценки ее результатов.

Для любых видов деятельности педагога (преподавательской, воспитательной, социально-педагогической, коррекционно-развивающей и т.д.) технологическая цепочка действий выглядит следующим образом:

1) диагностика (изучение и анализ) педагогической ситуации (обучающей, воспитывающей, ситуации межличностного и группового взаимодействия);

2) целеполагание – постановка целей (обучения, воспитания) и их конкретизация в системе задач;

3) выбор соответствующего содержания, форм и методов, создание условий педагогического взаимодействия;

4) организация педагогического взаимодействия (обучающего, воспитывающего);

5) обратная связь, оценка текущих результатов деятельности и их коррекция;

6) итоговая диагностика, анализ и оценка результатов педагогического взаимодействия;

7) постановка новых целей и задач.

Умение строить педагогический процесс предполагает владение педагогом *педагогической техникой* – способами и средствами управления собой и воздействия на других, направленных на организацию педагогически целесообразного взаимодействия с воспитанниками.

Педагогу недостаточно хорошо знать способы и приемы педагогического воздействия и взаимодействия, необходимо уметь их использовать, соответствующим образом инструментовать с помощью вербальных и невербальных средств. А.С. Макаренко писал, что он сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15-20 оттенками, когда научился делать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса.

### ***Вопросы и задания для повторения***

1. Какие компоненты педагогической деятельности требуют от педагога теоретической готовности.

2. Назовите педагогические умения, характеризующие теоретическую готовность педагога.

3. Какие компоненты педагогической деятельности обуславливают практическую готовность педагога.

4. Назовите педагогические умения, составляющие содержание практической готовности педагога.

*Рекомендуемая литература*

1. Зеленко, Н. В. Портфолио будущего педагога / Н. В. Зеленко, А. Г. Могилевская. Текст: непосредственный // Стандарты и мониторинг в образовании. 2009. № 1. С. 61–63.

2. Новикова, Т. Г. «Портфолио» – новый и эффективный инструмент оценивания / Т. Г. Новикова, М. А. Пинская, А. С. Прутченков. Текст: непосредственный // Директор школы. 2008. № 2. С. 32–35.

3. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. Москва: Знание, 1996. 312 с.

4. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва: Пед. о-во России, 1998. 640 с.

5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда России от 18.10.2013 г. № 544н. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>. Текст: электронный.

## **7. ЭТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

- 7.1. Основные нормы этического кодекса педагогов.
- 7.2. Категории педагогической этики.
- 7.3. Этика в профессиональной культуре педагога.

### **7.1. Основные нормы этического кодекса педагогов**

Этический кодекс распространяется на все профессиональные виды деятельности педагога системы образования. Педагог должен иметь безупречную репутацию, профессиональный рост, постоянно строго соблюдать нормы и стандарты деловой этики. В этическом кодексе педагога сформулированы и систематизированы нормы и принципы поведения, которым должен следовать педагог.

Нормы этики педагога устанавливаются на основании Конституции, Закона «Об образовании» и принятых в соответствии с ним иных законодательных и локальных актов, норма международного права, а также общечеловеческих моральных норм и традиций педагогики.

Главной целью Этического кодекса является установление основополагающих прав и обязанностей, вытекающих из особенностей профессиональной деятельности педагога. Кодекс должен служить педагогу ориентиром при планировании и построении работы с ребенком, в том числе при разрешении проблемных и конфликтных ситуаций, возникающих в процессе профессиональной деятельности педагога. Кодекс призван оградить детей и общество в целом от нежелательных последствий бесконтрольного и неквалифицированного использования педагогических знаний, и в то же время защитить педагогов от дискредитации.

Нормами Профессионального кодекса педагога руководствуются в своей деятельности все педагоги, работающие с дошкольниками.

Основные этические принципы деятельности педагога призваны обеспечить:

– решение профессиональных задач в соответствии с этическими нормами;

– защиту законных прав людей, с которыми педагоги вступают в профессиональное взаимодействие: обучающихся, воспитанников, студентов, педагогов, участников исследований и др. лиц;

– сохранение доверия между педагогом и людьми.

Основными этическими принципами являются:

1. Принцип конфиденциальности.
2. Принцип компетентности.
3. Принцип ответственности.
4. Принцип этической и юридической правомочности.
5. Принцип профессиональной кооперации.
6. Принцип информирования о целях и результатах обследования.

К ценностям (обязанностям) педагога относятся: открытость, поддержка и сотрудничество.

Педагоги делятся опытом, информацией, идеями, открыто обсуждают проблемы и находят вместе решения, их действия корректны и носят поддерживающий характер. Педагоги и родители открыто делятся информацией, обсуждают проблемы, соблюдая конфиденциальность. Комментарии педагогов корректны и носят оптимистичный, позитивный характер.

Для педагогов характерно постоянный поиск партнеров и выстраивание профессиональных взаимовыгодных связей.

*Инновационность.* Педагоги стремятся узнавать, осваивать новые, современные технологии уместно, деликатно, квалифицированно их интегрировать в жизнедеятельность ОУ.

*Индивидуализация.* Каждый участник образовательного процесса в ОУ рассматривается как уникальная, неповторимая, своеобразная личность со своими особенностями, возможностями и интересами., поэтому мы стремимся создавать условия для раскрытия потенциала и индивидуальных особенностей каждой личности.

*Преимственность.* Цели, задачи, содержание стиль взаимоотношения с ребенком согласуются между педагогами ступеней образования и между педагогами и специалистами.

*Здоровье.* Здоровье – мы понимаем как, гармонию психического, физического и эмоционального состояния человека. Мы стремимся, чтобы здоровый образ жизни стал стилем жизни каждого участника образовательного процесса. Это обеспечивается здоровьесберегающими технологиями, разработкой и реализацией новых программ и проектов.

Педагоги стремятся в совершенстве овладеть профессиональными знаниями и умениями. Это достигается непрерывным обучением и постоянным повышением компетенций в разных формах.

## 7.2. Категории педагогической этики

Педагогическая этика рассматривает сущность основных категорий педагогической морали и моральных ценностей. Моральными ценностями можно назвать систему представлений о добре и зле, справедливости и чести, которые выступают своеобразной оценкой характера жизненных явлений, нравственных достоинств и поступков людей и т.п. К педагогической деятельности применимы все основные моральные понятия, однако отдельные понятия отражают такие черты педагогических воззрений, деятельности и отношений, которые выделяют педагогическую этику в относительно самостоятельный раздел этики. Среди этих категорий – профессиональный педагогический долг, педагогическая справедливость, педагогическая честь и педагогический авторитет.

*Педагогическая мораль* – это система нравственных требований, предъявляемых к педагогу в его отношении к самому себе, к своей профессии, к обществу, к детям и остальным участникам учебно-воспитательного процесса. Она выступает одним из регуляторов поведения педагога в педагогическом труде. Система требований педагогической морали является выражением профессионального долга педагога, его нравственных обязанностей перед обществом, педагогическим коллективом и перед своим призванием.

*Педагогическая справедливость* имеет специфические черты, представляя собой своеобразное мерило объективности учителя, уровня его нравственной воспитанности (доброты, принципиальности, человечности), проявляющейся в его оценках поступках детей, их отношения к общественно полезной деятельности и т.д. Справедливость – это нравственное качество педагога и оценка мер его воздействия на воспитанников, соответствующая их реальным заслугам перед коллективом.

*Профессиональный педагогический долг* – одна из важнейших категорий педагогической этики. Ее основой являются объективные и актуальные потребности общества в обучении и воспитании подрастающих поколений. В профессиональном долге педагога запрограммирована необходимость творческого отношения к своему

труду, особая требовательность к себе, стремление к пополнению профессиональных знаний и повышению педагогического мастерства, необходимость уважительного и требовательного отношения к детям и их родителям, умение разрешать сложные коллизии и конфликты школьной жизни.

*Профессиональная честь в педагогике* – это понятие, выражающее не только осознание педагогом своей значимости, но и общественное признание, общественное уважение его моральных заслуг и качеств. Высоко развитое осознание индивидуальной чести и личного достоинства в профессии педагога выделяется отчётливо. Честь педагога – общественная оценка его реальных профессиональных достоинств, проявляющихся в процессе выполнения им профессионального долга.

*Педагогический авторитет* – это его моральный статус в коллективе учащихся и коллег, это своеобразная форма дисциплины, при помощи которой авторитетный и уважаемый педагог регулирует поведение воспитуемых, влияет на их убеждения. Педагогический авторитет зависит от предшествующей морально-этической и психолого-педагогической подготовки педагога. Уровень его определяется глубиной знаний, эрудицией, мастерством, отношением к работе и т.д. Доброжелательность и искренность – неотъемлемые черты авторитетного педагога.

Не желая работать над собой, некоторые педагоги стремятся завоевать авторитет ложным путем и приобретают тот или иной вид ложного авторитета.

*Авторитет подавления.* Завоеывается путем систематической демонстрации превосходства педагога в своих правах и возможности держать воспитанников в страхе перед наказанием или высмеиванием за неудачный ответ. Грубый окрик, неуважение личности ребенка свойственны такому педагогу. Общение с классом приобретает формально-бюрократический характер.

*Авторитет педантизма.* У такого педагога существует система мелочных, никому не нужных условностей. Систематические придирки педагога к детям не согласуются со здравым смыслом. Воспитанники теряют уверенность в своих силах, могут грубо нарушать дисциплину.

*Авторитет резонёрства.* Педагог, пытаясь завоевать авторитет у воспитанников, выбирает путь назиданий, бесконечных нотаций,

полагая, что это единственная возможность воспитать учеников. На красноречие такого педагога воспитанники быстро перестают обращать внимание.

*Авторитет мнимой доброты.* Проявляется чаще у начинающих педагогов в силу отсутствия педагогического опыта. Попустительство, всепрощение приводят к игнорированию всех указаний учителя, над его просьбами воспитанники чаще всего посмеиваются.

Говоря о педагогической этике, необходимо упомянуть о таком понятии, как педагогический такт.

*Педагогический такт* есть форма реализации педагогической морали в деятельности педагога, в которой совпадают мысль и действие.

*Такт* – это нравственное поведение. В числе основных составляющих элементов педагогического такта педагога можно назвать уважительное отношение к личности, высокую требовательность, умение заинтересованно слушать собеседника и сопереживать ему, уравновешенность и самообладание, деловой тон в отношениях, принципиальность без упрямства, внимательность и чуткость по отношению к людям и т.д.

Педагогический такт – это чувство меры в поведении и действиях педагога, включающее в себя высокую гуманность, уважение достоинства детей, справедливость, выдержку и самообладание в отношениях с детьми, родителями, коллегами по труду. Педагогический такт – одна из форм реализации педагогической этики.

### **7.3. Этика в профессиональной культуре педагога**

Важнейшей предпосылкой успеха воспитательно-образовательной работы является профессиональная культура педагога. Педагог – это ключевая фигура системы образования. Уровнем развития его профессионализма и нравственной культуры определяются любые успехи, как в этой сфере, так и в развитии общества в целом. Поэтому необходим высокий уровень профессиональной культуры педагога.

В педагогической науке понятие *педагогическая культура* определяется как:

– часть общечеловеческой культуры, в которой в наибольшей степени запечатлелись духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые

человеку для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации (взросления и становления) личности;

– сущностная характеристика целостной личности педагога, способного к диалогу культур в индивидуально-личностном плане;

– динамическая система педагогических ценностей, способов деятельности и профессионального поведения педагога, в качестве компонентов которой выделяются:

а) педагогическая позиция и личностные качества;

б) профессиональные знания и культура педагогического мышления;

в) профессиональные умения и творческий характер педагогической деятельности;

г) саморегуляция личности и культура профессионального поведения педагога.

Педагог, обладающий высоким уровнем педагогической культуры, любит детей, защищает их права и интересы, заботится об их здоровье, проявляет доброту и уважение к школьнику независимо от успехов в учении, понимает психологию школьника, владеет глубокими и разносторонними знаниями по предмету, творчески подходит к обучению и воспитанию, во всех ситуациях проявляет высокую культуру поведения.

#### ***Вопросы и задания для повторения***

1. Педагогическая этика в деятельности современного педагога.
2. Соблюдение каких этических принципов вы считаете наиболее важным для развития деловых отношений в современных условиях?
3. В чем проявляется культура профессионального поведения педагога.
4. Раскройте элементы педагогического такта.
5. Разработайте свод этических правил для начинающего педагога.

#### ***Рекомендуемая литература***

1. Занина Л.В. Меньшикова Н.П. Основы педагогического мастерства. – Ростов н/д., 2003.
2. Иванов В. В. Этическая составляющая в информационной культуре учителя // Начальная школа. – 2005. – №11.
3. Неудахина Н.А. Основы педагогического мастерства: Учеб.-метод. пособ / Н.А. Неудахина. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2002.

4. Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. Введение в педагогическую деятельность. – М., 2004.
5. Норд У. Педагогическая этика // Первое сентября. – 2002.
6. Основы профессиональной культуры/ Под редакцией В.Д. Симоненко. – Брянск. 1997.
7. Полякова Т. Н. Педагогическая защита // Классный руководитель. – 2000.

## **8. РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

- 8.1. Культура общения: понятие, функции.
- 8.2. Речевое поведение будущих педагогов.
- 8.3. Правила этикета и общения.

### **8.1. Культура общения: понятие, функции**

Формирование культуры общения – одна из основных задач воспитания. Образование и воспитание ориентированы на формирование и развитие человека как субъекта собственной жизнедеятельности.

Общение – процесс взаимосвязи и взаимодействия общественных субъектов (как отдельных личностей, так и социальных групп), в котором может происходить обмен информацией, деятельностью, настроением, опытом, способностями, умениями и навыками.

Дать определение общению достаточно сложно, и выделяет несколько основных параметров процесса общения: а) психический контакт, возникающий между индивидами и реализующийся в процессе их взаимного восприятия друг друга; б) обмен информацией посредством вербального или невербального общения; в) взаимодействие и взаимовлияние друг на друга. Этот подход дал ему возможность выделить три стороны общения: коммуникативную, перцептивную и интерактивную

Общение рассматривается двояко: как процесс обучения правилам поведения, и как своеобразный критерий воспитанности – продемонстрировать поведенческую культуру можно только в том или ином виде общения.

Особая роль в процессе формирования поведенческой культуры принадлежит общению: у личности вырабатываются ориентиры в окружающей действительности, прежде всего, в окружающих людях. В процессе общения происходит передача и восприятие социальных, культурных и нравственных ценностей, формирование духовного мира человека, воздействие на сознание и поведение

людей. Современная жизнь с ее множеством межличностных контактов предъявляет особые требования к общению во всех сферах жизнедеятельности человека. Эти требования обусловлены и тенденциями современного социального развития, и проблемой гуманизации общения, когда актуализируются такие его аспекты, как взаимопознание, взаимопонимание, взаимопомощь.

Культура общения определена несколькими функциями:

– культура общения является единением процесса создания этических ценностей и процесса освоения этих ценностей, то есть выполняет аксиологическую функцию.

– культура общения выполняет нормативную функцию. Поведенческая культура выдвигает определенные требования, предписывающие человеку, как должно поступать, и зафиксированные в традиционных нормах поведения и неписанных законах – нравах.

– культура общения выполняет воспитательную функцию, способствуя формированию определенных качеств личности, которые достигаются в процессе взаимодействия участников общения.

– культура общения выполняет регулятивную функцию, отождествляя собой систему определенных качеств личности, являющихся определенным регулятором социальных отношений.

В наше время сформированность этических и этикетных составляющих культуры общения также может отклоняться в разные стороны. Установлено, что причинами такого несовпадения являются:

– недостаток знаний, умений и навыков в коммуникативной области;

– недостаточно отработанная технология реализации этических ценностей на практике повседневной жизни;

– неестественность поведения человека, вызванная, например, корыстными побуждениями.

Сформированная культура общения представляет собой систему лично-важных нравственных установок, ставших внутренними убеждениями человека. Непременным условием успешной реализации культуры общения является владение технологией межличностного взаимодействия в различных обстоятельствах социальной среды. Объективным показателем сформированности культуры общения служат определенные качества личности и поведение, согласованное с требованиями как морали, так и этикета.

## 8.2. Речевое поведение будущих педагогов

Одной из задач педагога является достижение контакта с детьми, что предполагает создание педагогом положительной эмоциональной атмосферы. Очевидно, что без учета аффективных особенностей достижения такого контакта любой педагог столкнется с отторжением даже самых правильных посылок.

Под речевым поведением мы, вслед за Н.И. Формановской, понимаем действия, поступки, обычаи, традиции и ритуалы людей, совершаемые с помощью такого инструмента, как речь.

Проблемы речевого поведения в широком смысле, затрагивающие сущность всей социальной жизни общества. В поле зрения ученых оказываются вопросы выбора варианта построения речи в различных ситуациях, качества речевого взаимодействия с коммуникативным партнером.

Повышение качественного уровня речевого поведения педагога, коммуникативного лидера, в условиях общения проявляется, в частности, в уместном использовании вербальных средств активизации эмоционально-интеллектуального потенциала детей.

Необходимо, чтобы педагоги в своем речевом поведении не забывали, что их речь – это не только главное орудие профессиональной деятельности, но и образец, сознательно или бессознательно воспринимаемый и усваиваемый (в той или иной степени) детьми, а значит неизменно «тиражируемый» и распространяемый.

Таким образом, основная задача при подготовке студентов в вузе – научить их свободно пользоваться разнообразными языковыми средствами в различных коммуникативно-речевых ситуациях и прежде всего в непосредственной профессиональной деятельности, научить культуре педагогического общения, сформировать у будущих педагогов безукоризненно чистую, правильную, терминологически точную и эмоциональную речь, способствующую передаче учебно-научной информации. Эмоциональность, как правило, называется в перечне требований, предъявляемых к культуре речи педагога, что предполагает использование различных вербальных и невербальных средств для ее достижения. Эти средства помогают сделать учебно-научное сообщение более эффективным, способствующим образовательному, личностному и речевому развитию детей.

Особую значимость в условиях решения проблемы обучения педагогическому речевому мастерству приобретает формирова-

ние коммуникативной компетенции будущего педагога, потому что именно на этом обучении закладывается основа по освоению опыта гармонизации учебно-научного взаимодействия.

Особенно очевидна роль коммуникативной подготовки будущих педагогов в ситуации устной передачи учебной информации, поскольку уместная, целесообразная, действенная речь – важнейшее средство общения.

Действенность правильной речи обеспечивается не только ее аргументированностью, но и способностью возбудить, поддержать интерес к интеллектуально-речевому общению. В этом случае очень важной оказывается способность педагога к уместному использованию в своем речевом поведении эмотивных языковых средств, воздействующих не только на разум, но и на чувства, воображение и фантазию ребенка.

### 8.3. Правила этикета и общения

Этика общения заключается не только в манере правильно говорить. Важными аспектами являются также интонация, язык, дистанция и поведение индивида. Правильно себя подать может помочь изучение общепринятых правил культуры общения.

На что стоит обратить внимание при коммуникации:

*Расстояние между собеседниками*

Культура общения диктует свои нормы. Например, для незнакомых или малознакомых людей оптимальной дистанцией принято считать расстояние в 2 вытянутые руки. Помимо соображений личного пространства и комфорта это имеет и практическое значение для этикета общения – любой собеседник может спокойно уйти, никто никому не загромождает проход и не держит за пуговицы.

*Путаница*

Если в ходе общения вы перепутали имя или забыли его, достаточно извиниться один раз. Коротко попросить прощения можно и в том случае, если вы споткнулись или затянули паузу в разговоре.

*Сплетни*

Особый дискомфорт приносят сплетники на мероприятиях. Для того чтобы не попасть в дурную или щекотливую ситуацию, не стоит обсуждать никого из присутствующих. Это является признаком дурного тона и не одобряется этикетом общения.

### *Тема разговора*

Правильно подобранная тема беседы – залог успеха. В культуре общения считается недопустимым долгая акцентуация разговора на своих снах, воспоминаниях, детях или супруге, привычках, болезнях, сплетнях, вкусовых или сексуальных предпочтениях.

Религия и политика вообще не должны затрагиваться, так как аспекты мировоззрения являются очень смущающими для большинства людей.

В том случае, если собеседник выражает яркие признаки раздражения от выбранной темы, стоит извиниться и перевести разговор в более нейтральную.

### *Тактичность*

Этика общения накладывает однозначный запрет на использования языка, незнакомого для окружающих вас людей. Даже если вы говорите со своим давним знакомым в компании других. Это вопиющая бестактность!

Следует избегать жаргонных словечек и профессиональной терминологии. При знакомстве с представителем какой-либо профессии (строителем, врачом или юристом), не принято просить у них совет. При возникновении такой необходимости стоит договориться о личной встрече в другое время. Таким образом, этикет общения будет соблюден.

### *Терпение*

Не всегда тема разговора может быть вам интересна. Если собеседник посчитал нужным донести какую-то информацию, его необходимо выслушать. Если она неприятна, можно незаметно перевести разговор в другое русло. Прерывать собеседника на полуслове – признак дурного тона. Также, как и демонстрировать явное раздражение, нетерпение и злость.

Делать замечания не считается корректным и допускается лишь в исключительных случаях. Этими случаями, как гласит этикет общения, является грубость в отношении вас или ваших близких, сплетни, затрагивание личных вопросов без разрешения, критика.

### *Проявление интереса*

Пристально и непрерывно рассматривать человека нельзя. Особенно смущающим является взгляд на другого во время еды.

### *Юмор*

Иногда возникает желание разрядить обстановку или подкрепить свои слова чем-то приятным или яркой шуткой. Любые анек-

доты, забавные истории, стишки уместны в небольших дозах и только в соответствии с конкретной темой.

#### *Демонстрация своего превосходства*

Никому не нравится ощущать себя глупее своего собеседника. Поэтому подавлять своего собеседника эрудицией – не лучший вариант. Переоценивание и восхваление своих возможностей тоже вряд ли найдет своих поклонников.

В случае, если вы в чем-то не разбираетесь, не надо стесняться. Согласно этике общения это можно озвучить и попросить объяснить. Люди любят проявление интереса к ним, а также возможность открыть что-то новое для своего собеседника.

#### *Искренность*

Этика общения предполагает уважительное отношение к собеседнику. В том случае, если случилась беда или недоразумение, очень важны слова поддержки. Но использовать стереотипные фразы и всем известные мудрые советы – признак дурного тона. Попытайтесь войти в ситуацию, найти искренние слова поддержки для человека. Это показывает ваше уважение к нему, заинтересованность в его личности и благодарность за открытость.

#### *Правильное обращение*

Этика общения подразумевает правильное обращение к другому человеку, ведь именно с него начинается коммуникация. Очень важно учитывать возрастные, половые и статусные особенности в таком тонком деле. Иначе есть риск начать общение с неприятной ноты.

#### *«Вы» и «ты»*

Этические нормы общения предполагают обращение на «ты» только к самым близким людям и детям младше 12 лет, а со всеми остальными использовать формулировку «Вы». Даже в том случае, если человек одного с вами возраста.

#### *Демонстрация родства*

В обществе не всегда приветствуется чрезмерное акцентирование на близких отношениях двух или более людей. Для того чтобы не привлекать внимание, в обществе посторонних людей, близких друзей или родственников называют по имени.

#### *Переход к неофициальному общению*

Совершать переход с «Вы» на «ты» необходимо медленно и очень тактично. Как гласит речевой этикет и культура общения,

лучше, если инициатива будет исходить от женщины или человека, старшего по возрасту или социальному положению.

***Вопросы и задания для повторения***

1. Раскройте содержание, структуру и сущность культуры общения.
2. Назовите виды речевого поведения.
3. Напишите статью на тему «Культура общения педагога».
4. Разработайте правила речевого этикета при знакомстве «педагог-ребенок», «педагог-родитель», «педагог-педагог».

***Рекомендуемая литература***

1. «Культура общения», Чернышева М.А., «Знание», 2006.
2. «Общение делового человека» М. Максимовский. М., 2001.
3. «Психология и этика делового общения». Под ред. В.Н. Лавриненко. М., 2007.
4. Ночевник М.Н. «Человеческое общение». – М.: Политиздат, 2000.
5. Войкунский А.Е. «Я говорю, мы говорим...»: Очерки о человеческом общении. – М.: Знание, 1999.

## 9. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПЕДАГОГА

9.1. Эмоциональное здоровье педагога.

9.2. Содержание эмоционального компонента профессионального поведения педагога.

9.3. Проблема эмоционального выгорания у педагогов, предпосылки.

### 9.1. Эмоциональное здоровье педагога

Здоровье в словаре С.И. Ожегова, это «правильная, нормальная деятельность организма, его полное физическое и психическое благополучие».

Общество имеет ожидания относительно полноценной жизнедеятельности каждого человека. Такая профессиональная группа, как педагоги, является одной из максимально подверженных стрессоопасному влиянию.

Л. М. Митина, Е. Ю. Коржова, Л.Ф. Бурлачук в своих исследованиях указывают, что именно педагоги имеют низкие показатели физического, психологического и психического здоровья, которые снижаются в связи с увеличением стажа работы в школе.

Проблему сохранения и укрепления профессионального здоровья педагогов по значимости нужно рассматривать в формате общей концепции здоровья нации. Учёные с тревогой пишут о высоком уровне заболеваемости тяжёлыми психосоматическими заболеваниями, смертности, тенденции вырождения генофонда нации, снижению роли духовности и интеллекта.

Необходимо изменение теории, практики, организации сохранения и укрепления здоровья человека. Эталонами должны стать здоровые взрослые, дети, педагоги. Здоровый образ самой жизни и профессиональной деятельности, в широком понимании – здоровый этнос. Это следует отнести к методологии обеспечения здоровья педагога, от которого зависит здоровье всего подрастающего поколения.

Профессия педагога – профессия высокого риска по частоте невротических, физических недугов и психосоматических расстройств.

В число причин, негативно влияющих на здоровье педагога, входят:

- большая продолжительность рабочего дня, точнее рабочих суток;

- высокий уровень нервно-психической напряжённости;
- высокий уровень социальной ответственности;
- хронический перегрузки;
- риск заболевания в связи с общением с множеством людей;
- дефицит времени на восстановление потраченных сил;
- низкий уровень адаптации к возрастающим требованиям.

Эмоционально и физически загруженный педагог предпочитает известный круг ситуаций, где он обучает, не хочет рисковать, используя инновации. Педагогу постоянно не хватает времени на отдых, самообразование, рефлексию своей деятельности.

Вследствие всего этого возникают профессиональные заболевания, снижающие работоспособность, эффективность педагогической деятельности. Среди наиболее частых соматических заболеваний педагогов:

- болезни голосового аппарата;
- снижение зрения;
- болезни сердечно-сосудистой системы;
- болезни опорно-двигательного аппарата;
- болезни кишечного-желудочного тракта.

Л.М. Митина даёт определение профессионального здоровья педагога, определяет его, используя понятие «способность». По её мнению, это способность организма сохранять и оптимизировать, механизмы защитные, компенсаторные, регуляторные, которые обеспечивают высокую работоспособность, эффективность и развитие личности педагога в процессе профессиональной деятельности.

Большинство отечественных ученых, изучающих проблему здоровья, считают, что психологическое здоровье человека – это не отсутствие конфликтов, состояния фрустрации, различных проблем, зрелость, активность механизмов саморегуляции личности, которые обеспечивают полноценное функционирование.

При этом, в новых условиях жизни формируется новый подход людей к здоровью, он становится ключевым свойством человека при рыночных отношениях, начинают понимать его ценность.

Здоровье как экономический фактор предусматривает:

- сохранение в образовании профессионалов высокого уровня, чье здоровье определяет стабильность результатов их труда;
- новую психологическую установку на здоровье, как на социально-экономическое благополучие в системе конкуренции и сложных условиях выживания.

Таким образом, охрана и восстановление профессионального здоровья педагога предполагают усиления межпредметных связей между медициной, психологией, психофизиологией, психотерапией, гигиеной, а также экономикой, информатикой, трудовым законодательством, что позволит категорию здоровья рассматривать как интегральное качество в системе «здоровье-работоспособность-эффективность-развитие».

## **9.2. Содержание эмоционального компонента профессионального поведения педагога**

Эмоциональный компонент профессионального поведения педагога, обеспечивающий воздействие и взаимодействие в процессе педагогической деятельности, детерминирует проявление практически всех профессионально-педагогических качеств личности педагога: диагностических, прогностических, организаторских, коммуникативных, конструктивных и др.

Оценка личности педагога и его профессиональной деятельности во многом зависит от уровня его эмоциональной культуры, так как именно с ней, в первую очередь сталкиваются субъекты учебно-воспитательного процесса.

Эмоциональная культура – сложное личностное качество, характеризующее эмоциональную направленность стиля и способов поведения и проявляющееся в развитом интеллекте, выразительном моторном оформлении экспрессии, эмпатии и др.

Известно, что отрицательно окрашенные эмоциональные состояния педагогов снижают эффективность обучения и воспитания, повышают вероятность возникновения конфликтных ситуаций в педагогическом коллективе. Данная профессиональная деформация мешает полноценному управлению учебным процессом, оказанию

необходимой психологической помощи, становлению профессионального коллектива. Реальная педагогическая практика показывает, что сегодня довольно четко прослеживается факт потери интереса к ребенку как к личности, неприятие его таким, какой он есть, упрощение эмоциональной стороны профессионального общения. Многие педагоги отмечают у себя наличие психических состояний, дестабилизирующих профессиональную деятельность.

Управление эмоциональным состоянием педагога влияет на его педагогическую деятельность и является одной из форм реализации личностного подхода в обучении и воспитании. Овладение умением произвольной психической саморегуляции позволяет предупреждать возникновение эмоциональной напряженности, а также дает педагогу возможность более активно влиять на педагогический процесс. Возникает необходимость в воспитании культуры чувств и связанных с ней умений противостоять негативным для психического и физического здоровья воздействиям социальной среды. Необходимыми условиями полноценной здоровой эмоциональной жизни являются изменения ценностного отношения к эмоциям, снятие запрета на различные проявления чувств, понимание их важной, действенной и позитивной роли в жизни человека.

### **9.3. Проблема эмоционального выгорания у педагогов, предпосылки**

Одной из серьёзных проблем современного образования является и эмоциональное выгорание педагогических работников. Ему подвержены чаще всего люди старше 35–40 лет. К этому времени они накопят достаточный педагогический опыт, их собственные дети подрастут и уход за ними потребует меньшего времени, чем раньше. Кажется, что надо ожидать резкого подъёма в профессиональной сфере. Но часто наблюдается противоположное явление. У педагогов заметно снижается энтузиазм в работе, пропадает «блеск в глазах», нарастает усталость. Бывают ситуации, когда талантливый педагог становится профнепригодным по этой причине. Иногда такие люди уходят из школы, меняют профессию и всю оставшуюся жизнь скучают по общению с детьми.

Одним из важнейших факторов риска в плане появления эмоционального выгорания педагогов можно назвать сниженное чувство собственного достоинства. Ситуации социального сравнения

для таких людей являются стрессогенными. Такие педагоги часто не удовлетворены своим статусом.

Из сниженного самоуважения часто вытекают трудоголизм, высокая мотивация успеха вплоть до перфекционизма, стремление всё и всегда делать лучше всех, безукоризненно. Любое снижение результатов труда может вызвать совершенно непредвиденную, неадекватную реакцию.

Склонность к интроверсии, направленность интересов на свой внутренний мир так же способствуют развитию у педагога эмоционального выгорания.

Огромную роль в развитии у членов педагогического коллектива профессионального выгорания может сыграть и неэффективный стиль руководства.

Отрицательно влияет на педагогов и работа в условиях дефицита времени. Желание всё сделать безукоризненно и недостаток времени несовместимы. Это приводит не только к эмоциональной, но и к физической перегрузке и, как правило, к появлению психосоматических заболеваний.

Профессиональному выгоранию способствует и отсутствие сплочённого социального окружения, которое могло бы оказывать поддержку.

Таким образом, профессиональному выгоранию особенно подвержены педагоги, которым свойственно чрезмерное стремление быть замеченным или наоборот незаметным, желание делать всё очень хорошо или не стараться вовсе. Риску профессионального выгорания подвергаются и те, у кого часто возникают мысли о том, как несправедливы к ним окружающие: недооценивают их трудовые заслуги. Развитию эмоционального выгорания педагогов способствует постоянное чувство усталости, подавленности, незащищённости, отсутствие желаний, боязнь ошибок, страх перед неопределёнными ситуациями, страх показаться недостаточно совершенным, неуверенность в собственных силах.

#### ***Вопросы и задания для повторения***

1. Раскройте факторы и симптомы эмоционального выгорания.
2. Разработайте свои правила по улучшению эмоционального здоровья педагогов.
3. Что делать, если вы заметили первые признаки выгорания? Эффективные способы профилактики эмоционального выгорания.

4. Можете ли Вы сказать, что профессия педагога связана с постоянным перенапряжением, перегрузками, психотравмирующими факторами? Дайте развернутый ответ с пояснениями.

5. Напишите эссе на тему «Эмоциональная культура в профессиональном поведении педагога».

*Рекомендуемая литература*

1. Бойко В.В. Эмоциональное выгорание, М.1995.

2. Введение в педагогическую деятельность. Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А.С.Роботова, Т.В.Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 208 с.

3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб., 2005.

4. Гринберг Дж. Управление стрессом.7-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.

5. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие. М.: Академия, 2004. – 320 с.

6. «Психология профессионального здоровья» / Г.С. Никифорова, СПб, «Речь», 2006.

## 10. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНФЛИКТЫ, ПУТИ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ

10.1. Понятие педагогического конфликта и его особенности.

10.2. Конфликты в педагогических коллективах.

10.3. Способы поведения педагогов в конфликтных ситуациях.

### 10.1. Понятие педагогического конфликта и его особенности

Существуют различные определения конфликта, но все они подчеркивают наличие противоречия, которое принимает форму разногласий, если речь идет о взаимодействии людей.

*Конфликт* – это столкновение противоположных сторон, мнений, сил, которое характеризуется активностью субъектов, направленной на разрешение противоречий

*Педагогический конфликт* – это столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций субъектов педагогического взаимодействия.

Конфликтная ситуация не всегда и не обязательно приводит к разрушениям, напротив, при определённых условиях даже открытые конфликты могут способствовать сохранению жизнеспособности и устойчивости социального целого.

*Педагогические конфликты имеют целый ряд особенностей:*

- ответственность педагога за педагогически правильное разрешение проблемных ситуаций;
- участники конфликтов имеют разный социальный статус (педагог-ребенок), 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 ребенка» видится по-разному), поэтому педагогу не всегда легко понять глубину переживаний ребёнка, а ребёнку – справиться с эмоциями, подчинить их разуму;

- присутствие других детей делает их из свидетелей участниками, а конфликт приобретает воспитательный смысл и для них; об этом всегда приходится помнить педагогу;
- профессиональная позиция педагога в конфликте обязывает его взять на себя инициативу в его разрешении и на первое место поставить интересы ребенка.
- всякая ошибка педагога при разрешении конфликта порождает новые проблемы, в которые включаются другие ученики.

Таким образом, можно сказать, что педагогический конфликт, как правило, возникает на базе объективных условий при соответствующем включении субъективного фактора. Однако, в практике немало фактов, свидетельствующих о приоритетной роли именно субъективного фактора в провокации конфликтов в школьном социуме.

## 10.2. Конфликты в педагогических коллективах

Конфликты в педагогических коллективах делятся на две группы:

– *Деловые* возникают на почве несовпадения мнения коллектива при решении проблем делового характера могут возникать из-за несовпадения взглядов на воспитание и обучение, по разным причинам, связанным с условиями профессиональной деятельности.

– *Межличностные* – на основе противоречий и лично касаются восприятия и оценки друг друга, реальной или просто кажущейся несправедливости в оценке их действий, результатов работы.

В большинстве случаев конфликты субъективны по своей природе и обладают какой-либо из следующих психологических причин: недостаточное знание о человеке; ошибочное осмысление действий: ложное соображение о том, о чем человек в реальности размышляет; неправильное истолкование мотивов сделанных поступков; неверное оценивание отношения одного человека к другому.

Конфликт в педагогических коллективах несет в себе и положительные функции:

– Конфликт вскрывает и разрешает все противоречия, способствует общему развитию. Своевременно выявленный и разрешенный конфликт предотвращает серьезные конфликты, ведущие к новым последствиям.

– Конфликт выполняет, стабилизирует внутригрупповые и межгрупповые отношения, снимает социальное напряжение и увеличивает интенсивность связей, придавая обществу динамичность, поощряя творчество.

– Конфликт помогает получению информации о социальной среде, соотношении силового потенциала конкурирующих формирований. Это все положительные функции.

– Конфликт способствует нахождению союзников и врагов, товарищей и недоброжелателей.

Конфликт в педагогических коллективах также несет в себе и негативные функции: ведет к беспорядку и нестабильности; общество не в состоянии обеспечить мир и порядок; это борьба ведется насильственными методами; следствием конфликта являются большие материальные и моральные потери; возникает угроза для жизни и здоровья коллег.

К негативным конфликтам в педагогических коллективах относятся большинство эмоциональных конфликтов. В частности, конфликты, возникающие вследствие социально-психологической несовместимости людей. Негативными, считаются и те конфликты, которые затрудняют принятие необходимых решений.

### **10.3. Способы поведения педагогов в конфликтных ситуациях**

В зависимости от степени благоприятности исходов конфликта, выделяются способы поведения педагогов в конфликтных ситуациях:

1. Сотрудничество – такая форма поведения, которая не допускает возникновения конфликта и противоречий. Стороны, между которыми есть противоречие, инициативно принимаются за его отстранение, отыскивание коллективного решения, которое урегулировало все, и не прерывает влияния до тех пор, пока решение не будет вынесено.

2. Компромисс – способ поведения, когда нужное решение отыскивается, и в главной степени устраивает все стороны, но за счет отдельных уступок.

3. Избегание – уход в конфликтогенной ситуации.

4. Уступка – отречение от борьбы в сторону иного лица.

5. Соперничество – открытая конфронтация, если ни один из участников не хочет уступить другому.

Стратегическая задача руководителя педагогического коллектива в управлении наличествующими взаимоотношениями содер­жится не столько в том, чтобы достичь совершенной сплоченности взглядов педагогов во всем, а, чтобы существующие у них разно­гласия во взглядах не приводили к конфликтам.

Конфликты нужно предупреждать, снимать, установив причи­ну в следующей последовательности действий.

1. Выяснить, почему этот педагог делает так, а не по-другому. В особенности значимо вести себя руководителю группы так, ибо он является образцом для подражания со стороны подчиненных.

2. Спровоцировать участвующих в конфликте на взаимодей­ствие в прямом контакте друг с другом, на открытое, беспристраст­ное обсуждение и коллективное рассмотрение сформировавшегося обстоятельства. Настоящее требует от руководителя индивидуаль­ной работы, имеющейся психологической подготовки к общению друг с другом, взаиморасполагающего позитивного настроения, сори­ентированного на снятие возникшего конфликта.

3. Временами подобные мероприятия не помогают. В этом слу­чае надо организовать участвующим в конфликте такие обстоятель­ства для работы, чтобы длительное время они не общались друг с другом. К такому нужно прибегать, когда конфликт порожден ка­кими-то трудно-устраняемыми объективными причинами, не зави­сящими от людей. Обсуждение и принятие решений по вопросам поощрения нужно делать открытыми.

4. Конфликты личностного плана предвартать и ликвидировать сложнее, чем деловые, ибо они опираются на глубокие внутренние противоречия, объединены с взглядами на жизнь, характером; с принципами и социальной позицией. Когда немалая доля деловых конфликтов способна к разрешению сотрудничеству и компромис­су, большая часть личностных конфликтов разрешается избеганием или уступкой.

При возникновении конфликтной ситуации на личностной почве руководителю нужно предпочесть определенную стратегию поведения, в следствии которой стороны конфликта научатся не принимать его, и станут признавать вероятность наличия другого мнения, отличного от его собственного.

На стадии разрешения конфликтов в педагогических коллекти­вах есть варианты развития событий:

1. Видимый перевес одной стороны позволяет навязать более всего оппоненту свои условия прекращения конфликта.

2. Борьба может идти до полного поражения какой-то стороны, она тогда принимает затяжной, вялотекущий характер из-за недостатка ресурсов.

3. Стороны идут на взаимные уступки в конфликте исчерпав ресурсы и не выявив явного (потенциального) победителя.

4. Конфликт может быть остановлен и под давлением третьей силы. Как социальный конфликт он продолжается, если не будут реальные условия его прекращения. Чем жестче очерчен предмет спора, чем очевиднее признаки победы и поражения сторон, тем больше шансов его локализации.

Итак, конфликт в педагогическом коллективе представляет собой острые эмоциональные отношения между субъектами педагогического процесса по поводу трудноразрешимых противоречий, обусловленных противоположными потребностями, мотивами, целями, установками, взглядами, поведением, которые возникают в процессе взаимодействия и требуют перевода начавшегося столкновения в продуктивную форму с целью полного разрешения межличностных и внутриличностных противоречий для снятия негативных внутренних переживаний и гармонизации отношений.

#### ***Вопросы и задания для повторения***

1. Дайте определение понятию «педагогический конфликт». Раскройте особенности конфликта.

2. Причина возникновения конфликтов в организации дошкольного образования.

3. Технологии работы с эмоциональным состоянием в процессе конфликта.

4. Придумайте конфликтную ситуацию и путь ее решения.

5. Разработайте правила поведения в конфликтной ситуации.

#### ***Рекомендуемая литература***

1. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. – М.: ВЛАДОС, 2003 – 208 с.

2. Базелюк В.В. Технологические основы разрешения педагогических конфликтов // Наука и школа. – 2005. – №5. – 8–11 с.

3. Волков Б.С. Конфликтология: учебное пособие для вузов / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: Трикта, 2005 – 375 с.

4. Дмитриев А.В, Кудрявцев В.Н. Введение в общую теорию конфликтов. – М.: ЮНИТИ, 2010. – 256 с.

5. Казанская В.Г. Педагогическая психология / В.Г. Казанская. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.

6. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию: Учеб пособие для вузов / Г.И. Козырев. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 174 с.

7. Чернышев А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. М., Педагогическое общество России, 1999. – 186 с.

## ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ

1. Общее понятие «профессиональное поведение» и его роль в педагогике.
2. Задачи и функции педагогической деонтологии.
3. Педагогическое взаимодействие.
4. Личный пример как важнейший компонент профессионального поведения.
5. Основные категории педагогической деонтологии.
6. Компоненты, уровни и показатели профессионального поведения.
7. Модели профессионального поведения.
8. Формы и методы работы по формированию профессионального поведения будущих педагогов.
9. Личностно-деятельностный подход к проблеме профессиональной адаптации будущих педагогов.
10. Виды и этапы адаптации будущих педагогов к профессиональной деятельности.
11. Педагогическое сопровождение адаптации будущих педагогов в профессиональной деятельности.
12. Сущность личностного и профессионального самоопределения.
13. Проблема профессионального и личностного роста.
14. Саморазвитие и самообразование будущих педагогов.
15. Этапы профессионального самоопределения.
16. Понятие «стиль поведения» и «стиль деятельности».
17. Особенности стиля педагогической деятельности.
18. Классификации стилей деятельности и поведения педагога.
19. Теоретическая готовность к педагогической деятельности.
20. Практическая готовность к педагогической деятельности.
21. Компоненты педагогической деятельности, требующие от педагога теоретической готовности.
22. Компоненты педагогической деятельности, требующие от педагога педагогической готовности.
23. Требования к теоретической и практической готовности педагога.

24. Основные нормы этического кодекса педагогов.
25. Категории педагогической этики.
26. Этика в профессиональной культуре педагога.
27. Педагогическая этика в деятельности современного педагога.
28. Культура профессионального поведения педагога.
29. Элементы педагогического такта.
30. Культура общения: понятие, функции.
31. Речевое поведение будущих педагогов.
32. Правила этикета и общения.
33. Эмоциональное здоровье педагога.
34. Содержание эмоционального компонента профессионального поведения педагога.
35. Проблема эмоционального выгорания у педагогов, предпосылки.
36. Понятие педагогического конфликта и его особенности.
37. Конфликты в педагогических коллективах.
38. Способы поведения педагогов в конфликтных ситуациях.
39. Причина возникновения конфликтов в организации дошкольного образования.
40. Технологии работы с эмоциональным состоянием в процессе конфликта.

## Критерии оценки уровня освоения учебной дисциплины на этапе экзамена

Оценка	Характеристики ответа студента
Отлично	<ul style="list-style-type: none"> <li>– студент глубоко и всесторонне усвоил программный материал;</li> <li>– уверенно, логично, последовательно и грамотно его излагает;</li> <li>– опираясь на знания основной и дополнительной литературы, тесно связывает усвоенные научные положения с практической деятельностью;</li> <li>– умело обосновывает и аргументирует выдвигаемые им идеи;</li> <li>– делает выводы и обобщения;</li> <li>– свободно владеет системой педагогических понятий.</li> </ul>
Хорошо	<ul style="list-style-type: none"> <li>– студент твердо усвоил программный материал, грамотно и по существу излагает его, опираясь на знания основной литературы;</li> <li>– не допускает существенных неточностей;</li> <li>– увязывает усвоенные знания с практической деятельностью педагога-воспитателя;</li> <li>– аргументирует научные положения;</li> <li>– делает выводы и обобщения;</li> <li>– владеет системой психологических и педагогических понятий.</li> </ul>
Удовлетворительно	<ul style="list-style-type: none"> <li>– студент усвоил только основной программный материал, по существу излагает его, опираясь на знания только основной литературы;</li> <li>– допускает несущественные ошибки и неточности;</li> <li>– испытывает затруднения в практическом применении знаний;</li> <li>– слабо аргументирует научные положения;</li> <li>– затрудняется в формулировании выводов и обобщений;</li> <li>– частично владеет системой психологических и педагогических понятий.</li> </ul>
Неудовлетворительно	<ul style="list-style-type: none"> <li>– студент не усвоил значительной части программного материала;</li> <li>– допускает существенные ошибки и неточности при рассмотрении психолого-педагогических проблем;</li> <li>– испытывает трудности в практическом применении знаний;</li> <li>– не может аргументировать научные положения;</li> <li>– не формулирует выводов и обобщений.</li> </ul>

**Учебное издание**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ  
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ  
СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Учебно-методическое пособие  
Направление подготовки: 6.44.03.02  
Психолого-педагогическое образование

Составитель О.Л. Марачковская  
Компьютерная верстка Л.В. Савицкая

Подписано в печать 11.10.2021. Формат 60\*90/16.  
Усл. печ. л. 9. Тираж экз. Заказ №

Отпечатано в Изд-ве Приднер. ун-та г. Тирасполь, ул. Мира 18.