**Педагогическая деятельность**

**Общая характеристика понятия «деятельность».** Деятельность понимается, с одной стороны, как категория научного знания, специфическая форма общественно-исторического бытия людей, а с другой стороны – как способ их существования и развития, целенаправленное преобразование ими природной и социальной действительности. В отличие от законов природы социальные законы обнаруживаются только через человеческую деятельность, которая создает новые формы и свойства действительности, превращает некоторый исходный материал в продукт. Любая деятельность, осуществляемая ее субъектом, включает в себя цель, средство, сам процесс преобразования и его результат. Выступая как форма бытия и способ существования человека, деятельность, во-первых, обеспечивает создание материальных условий жизни человека, удовлетворение естественных человеческих потребностей, а во-вторых, становится фактором развития его духовного мира, формой и условием реализации его культурных потребностей.

Важнейшими характеристиками деятельности являются:

• предметность (она подчиняется, уподобляется свойствам и отношениям преобразуемого в процессе деятельности объективного мира);

• социальность (деятельность человека всегда носит общественный характер, побуждающий людей к обмену ее продуктами, информацией, к согласованию индивидуальных целей и планов, к взаимопониманию);

• сознательность (в процессе организации и осуществления деятельности сознание выполняет разнообразные функции: информационную, ориентирующую, целеполагающую, мотивационно-побудительную, регулирующую и контролирующую).

Результаты деятельности легко выявляются и могут быть зафиксированы в качественно-количественных показателях.

*Потребность –* это состояние человека, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах и действиях, необходимых для его осуществления и развития, и выступающее источником его активности, организующее и направляющее познавательные процессы, воображение и поведение.

*Мотив –* это побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности; осознаваемая причина, при которой обусловлен выбор действий и поступков; предмет (материальный или идеальный), побуждающий к выбору действий.

*Цель –* это осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлена деятельность человека.

*Задача –* это данная в определенных условиях цель деятельности, которая должна быть достигнута при преобразовании данных условий.

*Действие –* это единица деятельности, произвольная, преднамеренная, опосредованная активность, направленная на достижение осознаваемой цели.

*Операция –* это способ осуществления действия, определяемый условиями данной ситуации.

Человек побуждается к деятельности различными потребностями, отражающимися в его сознании в виде образов соответствующих им объектов и действий, ведущих к удовлетворению этих потребностей. От характера мотивации деятельности в большой мере зависит настойчивость в ее выполнении и, соответственно, успех в достижении цели. Мотивы и цели деятельности обусловлены общественными условиями жизни человека и уровнем его индивидуального развития.

Ведущую роль в индивидуальном развитии деятельности играет усвоение индивидом общественного опыта. Деятельность осуществляется через ряд внутренних, связанных между собой действий и включает в себя те или иные автоматизированные компоненты. Однако в целом каждая деятельность носит сознательный, целенаправленный характер. Осознанная цель как закон определяет способ и характер действий человека, побуждает к активному преодолению препятствий, возникающих на пути к получению желаемого результата.

Основным видом деятельности человека является физический и умственный труд. Физический производительный труд направлен на создание материальных ценностей, необходимых для жизни общества и каждого из его членов. Умственный труд направлен на изучение действительности, создание научных теорий, литературных, художественных и других духовных ценностей.

Деятельность человека – необходимое условие его развития, в процессе которого приобретается жизненный опыт, познается окружающая действительность, усваиваются знания, вырабатываются умения и навыки, благодаря чему развивается и сама деятельность. Рассматривая деятельность как один из факторов развития личности, следует отметить то обстоятельство, что ее роль несколько отличается от роли фактора среды. В самом деле, если среда создает образ мира и образ жизни, окружая ребенка «материалом» для развития, служит скорее предпосылкой социального развития, то деятельность – это саморазвитие личности, субстанция процесса развития, его материальный путь (идя, учится ходить и т. д.). Развитие, например нравственное, эстетическое, политическое, трудовое, – это всегда новообразования в личностной структуре, которые родились в процессе деятельности, целенаправленной активности личности.

Деятельность – это активная форма отношения субъекта к объекту. В познавательной деятельности постигается, открывается, изучается истина; в трудовой – создаются, сохраняются, совершенствуются материальные ценности; в художественной – воспринимается, интерпретируется, созидается, воссоздается, транслируется художественный образ; в общественной – декларируются, пропагандируются, распространяются социально-ценностные идеи.

Если объектом деятельности выступает другой субъект, то данную деятельность называют общением, а форму ее выстраивания – поведением.

**Сущность педагогической деятельности.** Педагогическая деятельность – особый вид человеческой деятельности, имеющей целенаправленный характер, потому что педагог всегда ставит перед собой определенную цель, например научить читать географическую карту, воспитать такое качество личности, как патриотизм, и т. д. В широком смысле педагогическая деятельность направлена на выполнение вечной социальной функции, состоящей в передаче, трансляции будущим взрослым опыта, накопленного человечеством. Исходя из этого педагогическая деятельность выступает как особая, социально и личностно детерминированная деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества.

Этот вид деятельности возник на заре цивилизации в ходе решения таких жизненно важных для общественного развития задач, какими являлись создание, хранение и передача подрастающим поколениям образцов (эталонов) производственных умений и норм социального поведения.

По мере своего развития общество шагнуло от «обучения в контакте», когда дети учились в общении со старшими, подражая и во всем следуя им, к созданию классов, школ, гимназий. Претерпев в разных странах на разных исторических этапах значительные изменения в целях, содержании и формах образования, школа сформировалась как ведущий социальный институт, основное назначение которого – организация эффективной педагогической деятельности. Эту деятельность профессионально осуществляют только педагоги, а родители, производственные коллективы, общественные организации, средства массовой информации являются вольными или невольными участниками образовательно-воспитательного процесса.

Профессиональная педагогическая деятельность осуществляется в специально организованных обществом образовательных учреждениях: дошкольных заведениях, школах, гимназиях, лицеях, средних специальных и высших учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки. Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности, а именно: целеполагание, мотивированность, предметность. Сущность педагогической деятельности можно раскрыть, анализируя ее строение, которое А.Н. Леонтьев представлял как единство цели, мотивов, действий (операций), результата, причем ее системообразующей характеристикой он считал цель.

Таким образом, под **педагогической деятельностью** мы понимаем особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, а также создание условий для их личностного развития и подготовки к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

**2.9. 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 учителя на ребенка, восприятие ребенком учителя 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 вос-питуемых.

Педагогическое взаимодействие имеет две стороны: функционально-ролевую и личностную. *Функционально-ролевая* сторона взаимодействия педагога с учащимся обусловлена объективными условиями педагогического процесса, в котором учитель выполняет определенную роль: организует и направляет деятельность учащихся, контролирует ее результаты. В данном случае ученики воспринимают педагога не как личность, а лишь как должностное, контролирующее лицо. Эта сторона педагогического взаимодействия направлена главным образом на преобразование когнитивной сферы учащихся. Критерием успешной деятельности педагога в этом случае служит соответствие достижений учеников заданным эталонам. Учителя 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 учениками, передает им свою индивидуальность, реализуя собственную потребность и способность быть личностью и, в свою очередь, формируя соответствующую потребность и способность у учащихся. В силу этого данная сторона взаимодействия в наибольшей степени затрагивает мотивационно-ценност-ную 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 учащимся не только общесоциального, но и личного, индивидуального опыта педагога, стимулируя тем самым процесс становления личности воспитанника.

Воздействие педагога на ученика может быть прямым и косвенным, преднамеренным и непреднамеренным. Под *прямым* воздействием понимается непосредственное обращение к ученику, предъявление ему определенных требований или предложений. Специфика деятельности педагога обусловливает необходимость использования именно этого вида взаимодействия. Однако постоянное вмешательство в мир ученика может создавать конфликтные ситуации, осложняя взаимоотношения педагога и учащихся. Поэтому в некоторых случаях более эффективно *косвенное* воздействие, суть которого заключается в том, что педагог направляет свои усилия не на ученика, а на его окружение (одноклассников и друзей). Изменяя обстоятельства жизни ученика, учитель 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 учителя, не являющегося для учащихся 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 учителем установка может стать основой оценки, которую учащиеся 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 ученика.

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 самостоятельной 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.

**Педагогическое общение как форма взаимодействия педагогов и учащихся.** Гуманистическая технология педагогического взаимодействия признает общение важнейшим условием и средством развития личности. Общение – это не просто ряд последовательных действий (деятельности) общающихся субъектов. Любой акт непосредственного общения предполагает воздействие человека на человека, а именно их взаимодействие.

Общение между педагогом и учащимся, в ходе которого педагог решает учебные, воспитательные и личностно развивающие задачи, называют **педагогическим общением.**

Выделяют два вида общения: 1) социально ориентированное (лекция, доклад, ораторская речь, телевизионное выступление и т. д.), в ходе которого решаются социально значимые задачи, реализуются общественные отношения, организуется социальное взаимодействие; 2) личностно ориентированное, которое может быть деловым, направленным на какую-то совместную деятельность, или связанным с личными взаимоотношениями, не имеющими отношения к деятельности.

В педагогическом общении присутствуют оба вида общения. Когда учитель объясняет новый материал, он включен в социально ориентированное общение, если он работает с учеником один на один (беседа в ходе ответа у доски или с места), то общение личностно ориентировано.

Педагогическое общение представляет собой одну из форм педагогического взаимодействия учителей с учащимися. Цели, содержание общения, его нравственно-психологический уровень выступают для педагога как заранее заданные. Педагогическое общение в большей части достаточно регламентировано по содержанию и формам, а потому не является лишь способом удовлетворения абстрактной потребности в общении. В нем отчетливо выделяются ролевые позиции педагога и обучаемых, отражающие «нормативный статус» каждого.

Однако, поскольку общение протекает непосредственно, лицом к лицу, оно приобретает для участников педагогического взаимодействия личностное измерение. Педагогическое общение «втягивает» в этот процесс личность педагога и ученика. Учащимся далеко не безразличны индивидуальные особенности педагога. У них складывается групповая и индивидуальная шкала оценок каждого учителя. Существует и неоформленное, но четкое мнение о любом из них, обусловленное прежде всего общественными требованиями, предъявляемыми к личности педагога. Несоответствие личностных качеств этим требованиям отрицательно сказывается на его взаимоотношениях с учениками. В тех случаях, когда действие педагога в чем-то не соответствует элементарной этике, подрывается не только его личный престиж, но и авторитет всей педагогической профессии. В результате снижается эффективность личностного воздействия педагога.

Характер общения педагога с учащимися обусловлен прежде всего его профессионально-предметной подготовленностью (знания, умения и навыки в области своего предмета, а также в области педагогики, методики и психологии), научным потенциалом и профессиональными устремлениями и идеалами. В этом ракурсе воспринимаются и качества его личности. Однако, кроме знаний, педагог в процессе общения проявляет свое отношение к миру, людям, профессии. В этом смысле гуманизация педагогического общения тесно связана с гуманитарной культурой педагога, которая позволяет не просто угадывать (на уровне интуиции) нравственно-психологические состояния учащихся, а изучать и понимать их.

Не меньшую значимость имеет развитие способности педагога отрефлексировать (проанализировать) свою позицию как участника общения, в частности то, в какой степени он ориентирован на учащихся. При этом важно то обстоятельство, что познание другого человека усиливает интерес к нему, создает предпосылки для его преобразования.

**Стили педагогического общения.** Под стилем педагогического общения понимают индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога и обучающихся. В нем находят выражение коммуникативные возможности педагога, сложившийся характер его взаимоотношений с воспитанниками; творческая индивидуальность педагога, особенности учащихся. Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на авторитарный, демократический и попустительский (А.В. Петровский, Я.Л. Коломинский, М.Ю. Кондратьев и др.).

При *авторитарном* стиле общения педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности как классного коллектива, так и каждого учащегося. Исходя из собственных установок он определяет положение и цели взаимодействия, субъективно оценивает результаты деятельности. Авторитарный стиль общения реализуется с помощью тактики диктата и опеки. Противодействие школьников властному давлению педагога чаще всего приводит к возникновению устойчивых конфликтных ситуаций.

Педагоги, придерживающиеся этого стиля общения, не позволяют учащимся проявлять самостоятельность и инициативу. Они, как правило, не понимают своих воспитанников, неадекватны в их оценках, основанных лишь на показателях успеваемости. Авторитарный педагог акцентирует внимание на негативных поступках школьника, не принимая во внимание мотивы этих поступков.

Внешние показатели успешности деятельности таких педагогов (успеваемость, дисциплина на уроке и т. п.) чаще всего позитивны, но социально-психологическая атмосфера в их классах, как правило, неблагополучна.

*Попустительский (анархический, игнорирующий)* стиль общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность, снимая с себя ответственность за ее результаты. Такие педагоги формально выполняют свои функциональные обязанности, ограничиваясь лишь преподаванием. Попустительский стиль общения предполагает тактику невмешательства, основу которой составляют равнодушие и незаинтересованность проблемами как школы, так и учащихся. Следствием подобной тактики является отсутствие контроля за деятельностью школьников и динамикой развития их личности. Успеваемость и дисциплина в классах подобных педагогов, как правило, неудовлетворительны.

Общими особенностями попустительского и авторитарного стилей общения, несмотря на кажущуюся их противоположность, являются дистантные отношения, отсутствие доверия, явная обособленность, отчужденность педагога, демонстративное подчеркивание своего доминирующего положения.

Альтернативой этим стилям общения является стиль сотрудничества участников педагогического взаимодействия, чаще называемый *демократическим.* При таком стиле общения педагог ориентирован на повышение роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел. Основная особенность этого стиля – взаимоприятие и взаимоориентация. Для педагогов, придерживающихся этого стиля, характерны активно-положительное отношение к учащимся, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач. Таким учителям свойственны глубокое понимание школьника, целей и мотивов его поведения, умение прогнозировать развитие его личности. По внешним показателям деятельности педагоги – приверженцы демократического стиля общения уступают своим авторитарным коллегам, но социально-психологический климат в их классах всегда более благополучен.

В педагогической практике чаще всего имеют место «смешанные» стили педагогического общения. Педагог не может абсолютно исключить из своего арсенала некоторые частные приемы авторитарного стиля, иногда достаточно эффективные, особенно при работе с классами и отдельными учащимися, имеющими низкий уровень социально-психологического и личностного развития.

Достаточно результативно педагогическое общение в форме *дружеского расположения,* которое можно рассматривать как предпосылку демократического стиля. Дружеское расположение выступает стимулом развития взаимоотношений педагога с учащимися. Однако дружественность не должна нарушать статусные позиции, поэтому одной из распространенных форм педагогического общения является *общение-дистанция.* Этот стиль используют как опытные, так и начинающие педагоги. Вместе с тем исследования показывают, что излишне гипертрофированная (чрезмерная) дистанция ведет к формализации взаимодействия педагога и учащегося. Дистанция должна соответствовать общей логике их отношений: являясь показателем ведущей роли педагога, она должна основываться на авторитете.

Общение-дистанция в своих крайних проявлениях переходит в более жесткую форму – *общение-устрашение.* Эта форма наиболее часто используется начинающими педагогами, которые не умеют организовать продуктивное общение на основе совместной деятельности.

Не менее отрицательную роль в актах взаимодействия педагогов и учащихся играет *общение-заигрывание,* которое также в основном используется молодыми учителями. Стремясь побыстрее установить контакт с детьми, понравиться им, но не обладая необходимой для этого коммуникативной культурой, они начинают заигрывать с ними: кокетничать, вести на уроке разговоры на личные темы, злоупотреблять поощрениями без надлежащих на то оснований.

Думающий педагог, осмысливая и анализируя свою деятельность, должен обращать пристальное внимание на то, какие формы общения для него наиболее типичны и чаще используются им. На основе навыков профессиональной самодиагностики он должен сформировать стиль педагогического взаимодействия, адекватный его психофизиологическим параметрам, обеспечивающий решение задач личностного роста педагога и учащихся.

**Характеристика стратегий педагогического взаимодействия.** Основными стратегиями педагогического взаимодействия выступают конкуренция и кооперация. *Конкуренция* предполагает борьбу за приоритет, которая в наиболее яркой ее форме проявляется в конфликте. Такой конфликт может быть деструктивным и продуктивным. *Деструктивный* конфликт ведет к рассогласованию, расшатыванию взаимодействия. Он часто не зависит от породившей его причины и потому ведет к переходу «на личности», порождая стрессы. *Продуктивный* конфликт возникает в том случае, когда столкновение между взаимодействующими сторонами порождено не несовместимостью личностей, а различием точек зрения на какую-либо проблему, способы ее разрешения. В этом случае конфликт способствует всестороннему анализу проблемы и обоснованию мотивации действий партнера, защищающего свою точку зрения.

Стратегия, осуществляемая на основе конкуренции, называется *личностно тормозящей.* Ее признаками являются: отношение к ученику как к объекту развития; ориентация на увеличение дистанции и утверждение статусно-ролевых позиций; стремление снизить самооценку личности ученика; опора на опекающие и угрожающие средства; объект-объектные отношения.

И сегодня часто встречаются педагоги, которые в своей деятельности опираются на эту стратегию педагогического взаимодействия. Преобладание таких педагогов может привести к деформациям образовательных учреждений как институтов социализации.

*Кооперация,* или кооперативное взаимодействие, предполагает посильный вклад каждого его участника в решение общей задачи. Средством объединения людей здесь выступают возникающие в ходе совместной деятельности отношения. Важным показателем «тесноты» кооперативного взаимодействия является степень включенности в него всех участников процесса, которая определяется величиной произведенных ими вкладов.

Стратегия, основанная на кооперации, называется *личностно развивающей.* Она базируется на понимании, признании и принятии ребенка как личности, умении стать на его позицию, идентифицироваться с ним, учесть его эмоциональное состояние и самочувствие, соблюсти его интересы и перспективы развития. Ее признаками являются: отношение к ученику как к субъекту собственного развития; ориентация на развитие и саморазвитие личности ученика; создание условий для самореализации и самоопределения личности ученика; субъект-субъектные отношения.

При таком взаимодействии основными тактиками педагога становятся сотрудничество и партнерство, дающие возможность учащемуся проявить активность, творчество, самостоятельность, изобретательность, фантазию. С помощью подобной стратегии педагог имеет возможность установить контакт с детьми, в котором будет учтен принцип создания оптимальной дистанции, определены позиции педагога и детей, создано общее психологическое пространство общения, предусматривающее в равной мере и контакт, и свободу одновременно.

Идея сотрудничества, диалога, партнерства во взаимоотношениях обучаемого и обучающегося – одна из основных в педагогике последних лет. Однако на практике ее реализация происходит с большим трудом. Учителя, как правило, не умеют перестроить свою деятельность. Это связано в первую очередь с тем, что педагог не знает механизмов субъект-субъектного взаимодействия с обучаемыми на основе диалога, не всегда понимает, что углубление содержания совместной деятельности, качество и эффективность образования достигаются не интенсификацией проводимых мероприятий, а прежде всего развитием творческого характера общения, повышением его культуры.

Установлено, что развитие творческих взаимоотношений в педагогическом процессе связано с добровольным принятием учащимися стимулирующей роли педагога, которое проявляется в стремлении учиться у него, общаться с ним, подражать ему. Однако такие взаимоотношения требуют определенных личностных параметров самого педагога. К их числу относятся духовный и нравственный облик, профессиональная компетентность, знание современной школы и передового педагогического опыта, педагогическая культура, творческое отношение к делу, умение сотрудничать с коллегами. Именно в этом случае можно предполагать, что личность будет воспитываться личностью, духовность – производиться духовностью.

Таким образом, гуманистически ориентированный педагог с первых дней пребывания ученика в школе взаимодействует с ним в режиме личностно развивающего диалога, авансируя ему многие намерения, желания, мысли. При этом воздействия педагога осуществляются так, как будто ученик является подлинным обладателем этих чувств, эмоций и мыслей.

По мере развития ученика структура его взаимодействия с учителем меняется: будучи изначально пассивным объектом педагогического воздействия, он постепенно становится творческой личностью, не только способной производить регламентированные действия, но и готовой задавать направление собственному развитию. Особенно ярко это проявляется в подростковом возрасте.

Развитие субъективной позиции школьника – не стихийный процесс. Он предполагает определенный уровень его подготовленности и социально-нравственного развития, обеспечивающего восприимчивость к личностным воздействиям педагога и адекватность реакций на них.

В результате педагогического взаимодействия возникают различные психологические новообразования личностного и межличностного характера, которые принято называть изменениями, эффектами или феноменами. Они могут носить конструктивный (развивающий) и деструктивный (разрушающий) характер. *Конструктивные* феномены задают содержание и пространство образования, созидают как развивающуюся личность, так и группы, коллективы (большие и малые), изменяют уровни развития, формируют установки, характеры, ценностные ориентации, субъективные формы проявления и существования, образцы и эталоны. В целом все конструктивные феномены являются личностно порождающими.

Вторая группа феноменов, названных *деструктивными,* вносит изменения в те же сферы, что и феномены конструктивные, но эти изменения являются или личностно деформирующими или личностно разрушающими.

Одним из значимых конструктивных феноменов педагогического взаимодействия является *психологический статус личности,* без обретения которого невозможен процесс ее активного, последовательного прогрессивного развития и саморазвития. Статус характеризует не только реальное место ученика в системе межличностных отношений, но и положение в классе, семье, группах сверстников, которое он приписывает самому себе. Потребность в построении себя как личности, в самосовершенствовании и самодвижении не возникает у воспитанника спонтанно, она развивается в процессе педагогического взаимодействия.

Общение педагога с учащимися может быть эффективным в том случае, если оно хорошо продумано с точки зрения применяемых психологических способов и механизмов воздействия. Большое значение имеет умение учителя подать себя, или самопрезентация. Это помогает учащимся создать образ учителя, смоделировать адекватное взаимодействие.

Высокий уровень развития коммуникативной культуры педагога предполагает наличие у него экспрессивных (выразительность речи, жестов, мимики, внешнего облика) и перцептивных (умение понять состояние ученика, установить с ним контакт, составить его адекватный образ и т. д.) способностей.

Овладеть технологической стороной коммуникативной культуры (техникой общения) можно с помощью специальных упражнений. Наиболее эффективны упражнения, составляющие часть коммуникативного тренинга педагога.

**Виды межличностных отношений педагогов с учащимися.** Педагогическое взаимодействие осуществляется не только с отдельными учащимися, но и с целым классом, являющимся общностью, в которой происходит непосредственное общение, порождающее систему межличностных отношений. Именно эти отношения образуют личностно развивающую среду. Функции учителя, реализуемые в процессе педагогического взаимодействия, иные, чем функции учеников. Для него они прежде всего организаторские, направленные на управление развитием класса и каждого ученика в нем. В задачи учителя входит трансформация социальных норм и правил в личные требования, которые должны стать нормами поведения учащихся. Поэтому очень важно установить с ними доброжелательные, приязненные, теплые взаимоотношения. Без этого учитель не сможет выполнить свою миссию транслятора социальных ценностей.

Однако взаимоотношения, складывающиеся в процессе педагогического взаимодействия, не должны быть стихийными и самостановящимися. Положительные, заботливые, доброжелательные, чуткие, доверительные взаимоотношения между учителями и учениками сказываются на успешности педагогической деятельности, психологической атмосфере, авторитете учителя, а также на самооценке учащихся, их удовлетворенности вхождением в школьный и классный коллективы.

Характер отношения учителя к детям во многом определяет и систему взаимоотношений среди детей, причем это относится не только к детям младшего возраста, но и к подросткам и старшим школьникам. В педагогической практике наиболее часто встречаются следующие виды взаимоотношений педагогов с учащимися.

1. *Устойчиво-положительный.* Учитель проявляет по отношению к детям эмоционально-положительную направленность, которая адекватно реализуется в манере поведения, речевых высказываниях. Такие учителя наиболее высоко оценивают положительные качеств учащихся, поскольку они убеждены, что у каждого ученика есть достоинства, которые при соответствующих условиях можно раскрыть и развить. Давая индивидуальные характеристики своим ученикам, они отмечают положительный рост и качественные сдвиги.

2. *Неустойчиво-положительный.* Педагогу свойственна эмоциональная нестабильность. Он подвержен влиянию конкретных ситуаций, отражающихся на его поведении, может быть вспыльчивым, непоследовательным. Для него характерно чередование дружелюбия и враждебности по отношению к ученикам. Такой учитель не имеет твердых объективных взглядов на личность воспитанника и возможности ее развития. Оценки, даваемые им ученикам, противоречивы или неопределенны.

3. *Пассивно-положительный.* Учителю свойственна общая положительная направленность в манере поведения и речевых высказываниях, однако ему присущи также определенная замкнутость, сухость, категоричность и педантизм. Он разговаривает с учащимися преимущественно официальным тоном и сознательно стремится создать и подчеркнуть дистанцию между ними и собой.

4. *Открыто отрицательный.* Отношения учителя с учащимися характеризуются явно выраженной эмоционально-негативной направленностью, которая проявляется в резкости, раздражительности. Такой учитель дает низкую оценку своим ученикам, акцентирует их недостатки. Похвала как метод воспитания ему не свойственна, при любой неудаче ребенка он возмущается, наказывает ученика; часто делает замечания.

5. *Пассивно-отрицательный.* Учитель не столь явно проявляет негативное отношение к детям, чаще он эмоционально вял, безучастен, отчужден в общении с учениками. Возмущения их поведением, как правило, не выказывает, однако подчеркнуто равнодушен как к успехам, так и к неудачам учеников.

**Пути улучшения межличностных отношений.** Улучшению межличностных отношений способствуют следующие условия:

• постановка ближайших педагогических задач в работе с каждым учеником;

• создание атмосферы взаимной доброжелательности и взаимопомощи;

• введение в жизнь детей положительных факторов, расширяющих шкалу ценностей, признаваемых ими, усиливающих уважение к общечеловеческим ценностям;

• использование учителем информации о структуре коллектива, личных качествах учеников, занимающих различное положение в классе;

• организация совместной деятельности, укрепляющей контакты детей и создающей общие эмоциональные переживания;

• оказание помощи ученику при выполнении учебных и других заданий, справедливое, ровное отношение ко всем учащимся, их объективная оценка независимо от уже сложившихся межличностных отношений, оценка успехов не только в учебной деятельности, но и в других ее видах;

• организация коллективных игр и других мероприятий, позволяющих ученику проявить себя позитивно, с незнакомой учителю стороны;

• учет специфики группировки, в которую входит ученик, ее установок, стремлений, интересов, ценностных ориента-ций.

*Похвала любимого учителя,* высказанное им положительное отношение могут значительно повысить самооценку ученика, пробудить стремление к новым достижениям, порадовать его. Такая же похвала, высказанная учителем, который не принимается учащимися, может оказаться неприятной для ученика и даже воспринята им как порицание. Это случается, когда педагог не признается авторитетной личностью не только этим учеником, но и всем классом.

При оценке успехов учащихся особенно важна *требовательность учителя.* У нетребовательного учителя ученики расхолаживаются, их активность снижается. Если же ученик воспринимает требования учителя как слишком высокие, то связанные с этим неудачи могут вызвать у него эмоциональный конфликт. Сможет ли ученик правильно воспринять требования или нет, зависит от того, насколько в педагогической стратегии учителя учтены уровень притязаний учащихся, планируемые перспективы его жизнедеятельности, сложившаяся самооценка, статус в классе, т. е. вся мотивационная сфера личности, без учета которой продуктивное взаимодействие невозможно.

Исследования показывают, что в старших классах повзрослевшие ученики, как правило, позитивно характеризуют учителей, принимая во внимание не столько характер, отношения учителя, сколько его *профессиональные качества.* Однако в числе «любимых» после окончания школы обычно называют не самых умных или профессионально развитых учителей, а тех, с которыми сложились доверительные и добрые взаимоотношения; тех, для кого эти ученики тоже были «любимчиками», т. е. были приняты, избраны, высоко оценены.

Установлено, что учителя чаще обращают внимание на тех школьников, которые вызывают у них то или иное *эмоциональное отношение* – симпатию, озабоченность, неприязнь. Ученик, безразличный педагогу, ему не интересен. Учитель склонен лучше относиться к «интеллектуальным», дисциплинированным и исполнительным ученикам, на втором месте стоят пассивно-зависимые и спокойные, на третьем – ученики, поддающиеся влиянию, но плохо управляемые. Самые нелюбимые – независимые, активные, самоуверенные ученики.

В исследованиях А.А. Леонтьева выделены признаки, по которым распознается стереотипная негативная установка учителя:

• учитель дает «плохому» ученику меньше времени на ответ, чем «хорошему», т. е. не дает ему времени подумать;

• если дан неверный ответ, учитель не повторяет вопроса, не предлагает подсказку, а тут же спрашивает другого или сам дает правильный ответ;

• учитель «либеральничает», положительно оценивает неверный ответ «хорошего» ученика, но в то же время чаще ругает за такой же ответ «плохого» ученика и, соответственно, реже хвалит за правильный ответ;

• учитель стремится не реагировать на ответ «плохого» ученика, вызывает другого, не замечая поднятой руки, иногда вообще не работает с ним на уроке, реже улыбается ему, меньше смотрит в глаза «плохому», чем «хорошему».

Приведенный пример «дифференцированного» отношения к ученику в процессе педагогического взаимодействия показывает, что даже продуктивная идея индивидуального подхода может быть искажена. Учитель должен быть адекватным и гибким в своих оценках.

Способом реализации педагогического взаимодействия является совместная деятельность. *Совместной* (коллективной) считается деятельность, при которой: 1) ее задачи воспринимаются как групповые, требующие кооперации при решении; 2) существует взаимная зависимость при выполнении работы, которая требует распределения обязанностей, взаимного контроля и ответственности.

В последнее время сложилось мнение, что совместная (коллективная) деятельность нивелирует личность. Однако получены экспериментальные данные, доказывающие возможность развития каждого члена группы, участвующего во взаимодействии, и особенно там, где уровень взаимодействия наиболее высок. Установлено, что среди единомышленников, даже на короткое время объединенных общей деятельностью или обстоятельствами, человек чувствует себя более уверенным, испытывает состояние духовного подъема и собственной значимости.

Основным механизмом воздействия в процессе совместной деятельности является подражание. Ученики подражают только любимому учителю или референтному соученику, поэтому важно, чтобы среда содержала образцы для подражания и эти образцы соответствовали возможностям ребенка. При наличии образцов для подражания совместные действия будут средством продуктивной учебной деятельности даже в том случае, если ученик еще не владеет системой познавательных и исполнительных действий, необходимых для данной деятельности.

Смыслом совместной деятельности в учебном процессе является *сотрудничество* его участников. В процессе сотрудничества происходит динамическое преобразование ролевых отношений педагогов и учащихся в равноправные, что выражается в изменении их ценностных ориентаций, целей деятельности и самого взаимодействия. Наиболее высоким уровнем развития сотрудничества в совместной деятельности является творческое сотрудничество, которое позволяет ее участникам наиболее полно реализовать свои внутренние резервы.

Структура сотрудничества в процессе взаимодействия изменяется от совместного действия, разделенного с учителем, к поддержанному действию и далее – к подражанию и самообучению. Установка на творчество реализуется лишь в том случае, если формы сотрудничества ученика с учителем специально организуются и в процессе обучения обеспечиваются изменение, перестройка этих форм.

Сотрудничество становится продуктивным, если оно осуществляется при условии включения каждого ученика в решение задач в начале процесса усвоения нового предметного содержания, а также при активном его сотрудничестве с учителем и другими учениками. Еще одним критерием продуктивности совместной деятельности является то, что на ее основе происходит становление механизмов саморегуляции поведения и деятельности учащихся, осваиваются умения образования целей.

**Совместная деятельность в обучении.** Традиционно обучение планируется и организуется педагогом в форме индивидуальной и фронтальной работы. Необходимость *индивидуальной* работы на уроке обусловлена особенностями учебного материала, задачей формирования у детей самостоятельности. Результаты этой работы (сочинения, диктанты, изложения, контрольные работы и т. д.) полностью зависят от усилий конкретного ученика. Это деятельность учащихся, построенная по принципу «рядом, но не вместе». В данном случае, даже если цели работы каждого исполнителя идентичны, ее реализация не предполагает совместных усилий и взаимопомощи, а следовательно, это не совместная деятельность.

Большое значение в организации учебной деятельности отводится *фронтальной* работе класса при объяснении нового материала, проверке пройденного и т. п. Здесь учитель работает со всем классом, поскольку поставлена общая задача. Однако процесс усвоения знаний остается сугубо индивидуальным для каждого ученика, а результаты этого процесса (полученные знания) благодаря специфике обучения и существующим формам оценки работы учащегося не формируют отношений ответственной зависимости. Поэтому учебная деятельность и в этом случае не воспринимается учеником как совместная, коллективная. По существу фронтальная работа представляет собой один из вариантов индивидуальной деятельности школьников, тиражированной по числу учеников в классе, и также не является совместной деятельностью.

Задачам совместной учебной деятельности отвечает *групповая* (коллективная) работа на уроке. Выделяют два основных вида групповой работы: единую и дифференцированную работу. В первом случае класс делится на группы, которые выполняют идентичные задания, во втором – каждая группа решает собственную, но связанную с общей учебную задачу.

Использование группового метода не означает отказа от индивидуальной и фронтальной форм, но их характер качественно меняется. Так, при групповой организации учебной деятельности можно выделить два основных этапа работы: предшествующий и завершающий (контрольный). Первый этап осуществляется до начала собственно групповой деятельности учащихся: педагог формулирует цель урока, инструктирует группы, распределяет задания и разъясняет значение их выполнения для достижения общего результата. На втором этапе группы по очереди отчитываются перед классом и учителем (элемент фронтальной работы). Подобные отчеты взаимно обогащают учащихся знаниями, так как в них содержится новая информация, дополняющая имеющуюся у остальных. В этом случае фронтальная работа приобретает черты коллективного взаимодействия, характеризующегося сотрудничеством, взаимной ответственностью, возможностью и необходимостью для каждого оценить свою работу и работу одноклассников с точки зрения общих целей и задач.

Иной в этих условиях становится и индивидуальная работа учащихся: она приобретает выраженную коллективистскую направленность, поскольку служит целям совместной деятельности школьников, объединяя индивидуальные усилия каждого ученика. Коллективная деятельность стимулирует индивидуальную активность, формируя и поддерживая в классе отношения ответственной зависимости.

Организуя совместную деятельность, педагог должен учитывать характер взаимоотношений учащихся, их симпатии и антипатии, мотивы межличностных предпочтений, готовность к сотрудничеству. Оптимальная величина таких групп 5–7 человек.

**Конфликты в совместной деятельности.** Наиболее эффективным взаимодействие педагога и учащихся оказывается в случае ориентации обеих сторон на сотрудничество в условиях совместной деятельности. Однако, как показала педагогическая практика, наличие общей цели еще не гарантирует отсутствия трудностей и противоречий в ее организации и осуществлении.

Отражением этих противоречий между участниками совместной деятельности является межличностный конфликт. Он представляет собой некую ситуацию взаимодействия людей, которые либо преследуют взаимоисключающие или недостижимые одновременно обеими сторонами цели, либо стремятся реализовать в своих взаимоотношениях несовместимые ценности и нормы.

Большинство конфликтных ситуаций, участниками которых являются педагог и учащийся, характеризуется несовпадением, а иногда и прямой противоположностью их позиций в отношении учебы и правил поведения в школе. Недисциплинированность, расхлябанность, несерьезное отношение к учебе того или иного ученика и излишняя авторитарность, нетерпимость учителя – основные причины острых межличностных столкновений. Однако своевременный пересмотр ими своих позиций может устранить конфликтную ситуацию и не позволить ей перерасти в открытый межличностный конфликт.

Дифференцированный подход к межличностным конфликтам позволяет извлечь из них максимальную пользу.

Межличностные конфликты, возникающие между педагогами и учащимися, по своему содержанию могут быть деловыми и личными. Их частота и характер зависят от уровня развития классного коллектива: чем выше этот уровень, тем реже в классе создаются конфликтные ситуации. В сплоченном коллективе всегда имеется общая, поддерживаемая всеми его членами цель, а в ходе совместной деятельности формируются общие ценности и нормы. В этом случае имеют место по преимуществу деловые конфликты между педагогом и учащимися, которые возникают как следствие объективных, предметных противоречий совместной деятельности. Они носят положительный характер, так как направлены на определение эффективных путей достижения общегрупповой цели.

Однако и такой конфликт не исключает эмоциональной напряженности, ярко выраженного личного отношения к предмету разногласий. Но личная заинтересованность в общем успехе не позволяет конфликтующим сторонам сводить счеты, самоутверждаться путем унижения другого. В отличие от конфликта личного характера после конструктивного решения вопроса, породившего деловой конфликт, взаимоотношения его участников нормализуются.

Многообразие возможных конфликтных ситуаций в классе и способов конфликтного взаимодействия требует от педагога поиска оптимальных путей разрешения конфликта. Своевременность и успешность этого процесса являются условием того, что деловой конфликт не перейдет в личностный.

Разрешение конфликта может быть продуктивным только в том случае, если педагог подвергает тщательному анализу причины, мотивы, приведшие к создавшейся ситуации, цели, вероятные исходы конкретного межличностного столкновения, участником которого он оказался. Способность учителя быть при этом объективным является показателем не только его профессионализма, но и ценностного отношения к детям.

Исследования и опыт убеждают в невозможности найти универсальный способ разрешения разнообразных по своей направленности и характеру межличностных конфликтов. Одним из условий их преодоления является учет возрастных особенностей учащихся, так как формы конфликтного взаимодействия педагога и учащегося и способы разрешения их конфликта во многом определяются возрастом школьников.

**Условия развития совместной деятельности.** Личностно развивающие возможности совместной учебной деятельности школьников повышаются при следующих условиях: 1) в ней должны быть воплощены отношения ответственной зависимости; 2) она должна быть социально ценной, значимой и интересной для детей; 3) социальная роль ребенка в процессе совместной деятельности и функционирования должна меняться (например, роль старшего – на роль подчиненного и наоборот); 4) совместная деятельность должна быть эмоционально насыщена коллективными переживаниями, состраданием к неудачам других детей и «сорадованием» их успехам.

Организация педагогического взаимодействия как совместной деятельности дает возможность прежде всего перейти от монологического стиля общения («педагог – ученики») к диалогическому, от авторитарной формы отношений – к авторитетной. Кроме того, при этом меняется социальная позиция школьника: из пассивной (ученической) она превращается в активную (учительскую), что позволяет ребенку продвигаться по «зонам его ближайшего развития» (Л.С. Выготский). И наконец, в процессе совместной деятельности актуализируются механизмы воздействия на группу и личность через референтное лицо, что способствует переживанию ребенком чужих тревог, радостей и восприятию потребностей других людей как своих собственных.