

ВВЕДЕНИЕ

Переход на гибридные формы образования, вызванный пандемией коронавируса, обусловил серьезные изменения в смыслах, содержании, технологиях образовательного процесса, а также критериях и процедурах оценивания его результатов.

Особое влияние массовое и авральное внедрение дистанционного обучения оказalo на характер деятельности педагогов и обучающихся и цели их взаимодействия.

В публикациях особенно выделяют проблему отсутствия личного общения преподавателей и обучающихся в процессе образовательного взаимодействия, что приводит к снижению мотивации учебной деятельности, отстраненности оценки результатов этой деятельности, усилению мошенничества со стороны обучающихся при выполнении учебных заданий, недостаточного контроля выполнения заданий для самостоятельной работы и др.¹

В то же время отмечается, что дистанционное обучение позволяет сделать образовательный процесс интерактивным и мультимедийным за счет организации сетевого взаимодействия преподавателей, обучающихся и других участников познавательного взаимодействия, включая в процесс обучения слайд-фильмы, анимацию, графики, потоковые ауди и видео фильмы и т. д.

Социальные сети дают возможность наладить устойчивую обратную связь в педагогическом взаимодействии, направленную на построение индивидуального образовательного маршрута каждым обучающимся как в общеобразовательной школе, так и в вузе.

Продуктивное сочетание очного и онлайн обучения невозможно без повышения степени самостоятельности обучающихся в учебном процессе путем вовлечения их в активную познавательную деятельность.

Опыт функционирования системы отечественной школы в период пандемии свидетельствует, что взаимодействие и общение учителей со школьниками и их родителями

¹ <https://zaochmk.ra/blog/10-problem-distsionnogo-obuchenija-i-puti-ih-reshenija/>

с целью активизации их учебной деятельности вызывало наибольшие затруднения у педагогического корпуса.

В то же время анализ содержания профессионального обучения студентов будущих учителей в вузе показывает, что их практически не готовят к работе по вовлечению школьников в активное самостоятельное познание в новой образовательной среде.

Решение проблемы обновления педагогического образования связано, прежде всего, с изменением образовательной идеологии в вузе: от простого освоения студентами содержания учебных дисциплин необходимо переходить к обучению и освоению ими профессиональной деятельности. В таком случае помимо когнитивного развития студент будет развиваться и как субъект профессионального самоопределения, т. к. в процессе освоения будущей деятельности может идентифицировать себя и понять, насколько он соответствует этой работе по своим личностным, социальным и профессиональным качествам и способностям. Субъекту присущ целенаправленный способ самоорганизации и саморегуляции познавательной деятельности, способ согласования внешних и внутренних условий жизнедеятельности, ориентированный на координацию развития всех психических процессов, состояний, свойств, а также способностей, возможностей и ограничений личности по отношению к будущей профессиональной деятельности.

Для человека как субъекта деятельности характерны активность, целеполагание и саморегуляция. Обладая этими качествами, будущий учитель сможет в период обучения в вузе осознанно овладевать компетенциями, которые позволяют ему в дальнейшем, работая в школе, проектировать и организовывать педагогическое взаимодействие с учащимися, ориентированное на когнитивное, эмоционально-ценостное, поведенческое и рефлексивное развитие учащихся цифрового поколения.

А. В. Брушлинский утверждал, что человек не рождается субъектом, а становится им в процессе осуществляющей целенаправленной деятельности, общения и других видов активности².

² Брушлинский А. В. Психология субъекта. — СПб.: Алетейя, 2003.

Ориентируя обучение будущих педагогов на развитие их субъектности как меры становления субъекта, важно учитывать, что данные процессы происходят при взаимодействии всех участников образовательного процесса в вузе и движении самого студента от стадии развития субъекта подражания к стадии развития творчества. Становление субъектности характеризуются несколькими стадиями, каждая последующая стадия предполагает качественную сформированность предыдущей³.

Определение стратегии проектирования и реализации субъектно-ориентированного процесса обучения в вузе будущих учителей педагогическому взаимодействию с «сетевой личностью» требует уточнения категорий «субъект» и «субъектность» на основании анализа научных дискуссий о соотношении понятий «личность» и «субъект». Существуют различные точки зрения по данному вопросу. В. А. Петровский выделяет следующие основные моменты взаимосвязи личности и субъекта:

- 1) быть личностью — значит быть субъектом собственной жизни;
- 2) быть личностью — значит быть субъектом предметной деятельности;
- 3) быть личностью — значит быть субъектом общения;
- 4) быть личностью — значит быть субъектом самосознания⁴.

Содержание характеристик субъекта и критерии субъектности в концепциях разных авторов соответствуют их представлениям о содержании понятий «субъект» и «субъектность».

Е. Н. Волкова выделяет следующие атрибутивные характеристики субъекта: активность, сознательность, связанную со способностью к целеполаганию и рефлексии, свободу выбора и ответственность за него, уникальность. А субъектность, «выражающая отношение человека к себе

³ Панов В. И., Капцов А. В. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация // Психологическая наука и образование. — 2021. — Т. 26. — № 4. — С. 91–103.

⁴ Петровский, А. В. Личность в психологии: парадигма субъектности / А. В. Петровский. — Ростов н/Д, 1996.

как к деятелю, связана с признанием у себя этих атрибутов и совершение поступков, обусловленных этим признанием»⁵.

Изучение аналогичных исследований других авторов показывает, что наряду с различиями в представлениях о структуре субъекта и критериях субъектности большинство исследователей считают, что основными характеристиками субъекта и показателями субъектности являются: *активность*, обусловленная внутренней мотивацией; *осознанность*, связанная со способностью к целеполаганию и рефлексии; *ответственность* как добровольное, т. е. внутренне принятное, осуществление необходимости, правил, требований; *самостоятельность, способность к саморазвитию и самосовершенствованию*⁶.

Монография состоит из введения, трех глав и заключения.

В первой главе рассматриваются научные основы обучения в вузе будущих учителей педагогическому взаимодействию с «сетевой личностью». В ней с опорой на материалы предыдущих исследований представлены теоретические проблемы, которые необходимо учитывать при проектировании и реализации различных моделей процесса обучения, ориентированного на профессиональное образование учителя цифровой школы.

К ним в первую очередь относятся вопросы специфики педагогической деятельности в условиях дистанционного и смешанного обучения. Учет данных особенностей позволяет при проектировании современного образовательного процесса в педагогических вузах включить в образовательные результаты (наряду с традиционными универсальными и профессиональными компетенциями) новые, без овладения которыми выпускник педагогического вуза не сможет качественно осуществлять обучение и воспитание современных школьников.

⁵ Волкова Е. Н. Субъектность как деятельное отношение к самому себе, к другим людям и к миру / Е. Н. Волкова // Мир психологии. — 2005. — № 3. — С. 36.

⁶ Арон И. С. Субъектность личности как основа психологической готовности к профессиональному самоопределению // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2013. — № 1. — Т. 2. — С. 121–124.

В главе также представлена возможность проектирования субъектно-ориентированного образовательного процесса в педагогическом вузе. Необходимость такого подхода в обучении будущих учителей обусловлена низкой учебной мотивацией многих студентов-первокурсников и увеличением доли неуспешных студентов в высшей педагогической школе.

В завершении главы помещен материал о концептуальных основаниях проектирования и организации образовательного процесса в вузе в цифровую эпоху.

Материал второй главы опирается на результаты опытно-экспериментальной работы по обучению студентов бакалавриата и магистратуры педагогическому взаимодействию с «сетевой личностью».

В главе представлены материалы по корректировке содержания учебных дисциплин, что обусловлено усилением влияния интернет пространства на образовательный процесс, а также описан опыт реализации обновленного содержания педагогического образования.

Изменения в содержании обучения, массовый переход на гибридные формы организации образовательного процесса потребовали применения и новых образовательных технологий, включая и новые ИТ. Несмотря на затянувшуюся пандемию, пока можно только высказывать гипотетические предположения, насколько обновления, затронувшие содержание и технологии, повысят качество профессионального образования, включая и готовность выпускников педвузов к педагогическому взаимодействию с «сетевой личностью».

Материалы второй главы отражают и попытки обновить методы и инструменты оценивания готовности будущих учителей к педагогическому взаимодействию с учащимися поколения IG.

Третья глава самая краткая по объему, но оригинальная по содержанию и технологии представления материала. Если в предыдущих главах основное содержание представлено печатным текстом, который можно прочитать вслух или про себя, то содержание третьей главы в большей степени представлено в гиперссылках или Qкодах. Пройдя по

гиперссылкам или QR-кодам, читатель погружается в другую информационную среду — аудиовизуальную. Он получает возможность расширить диапазон взаимодействия с текстом за счет увеличения количества собеседников, участников диалогового общения. Описанные в главе технологии сетевого взаимодействия многочисленных участников современного образования только входят в повседневное информационно-образовательное пространство, но уже приобретают большую популярность. Уверены, что в будущем данные технологии позволят повысить эффективность отечественного образования за счет его индивидуализации.

ГЛАВА 1

Научные основы проектирования содержания и технологий обучения будущих учителей в вузе взаимодействию с «сетевой личностью»

1.1. Особенности профессиональной деятельности педагога в условиях цифровизации образования

Педагогическую деятельность рассматривают как специфический вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленной человечеством духовной и материальной культуры.

Главной особенностью профессионально-педагогической деятельности является то, что она осуществляется в контексте взаимодействия «человек-человек» (Е. А. Климов). Имея в качестве цели своей деятельности становление и развитие духовного, интеллектуального эмоционального и физического облика ребенка, учитель является носителем передаваемой учащимся культуры.

Формирующаяся в отечественном образовании гуманистическая парадигма педагогической деятельности актуализирует ее аксиологические аспекты, что позволяет выделить в качестве важнейших оснований данной деятельности взаимодействие с ребенком, педагогическую поддержку его развития как важнейшие регулятивы, обусловливающие становление субъектности воспитанника, формирование его потребности в самообразовании, самовоспитании и самореализации.

Рассматривая сущность педагогической деятельности, определяющую необходимые и достаточные требования к основным профессионально-личностным качествам педагога, целесообразно описать ее цели, функции, содержание, технологии и результаты, что укладывается в рамки психологического подхода к анализу общей структуры деятельности. При этом считаем необходимым подчеркнуть, что

в знаниях, характеризующих систему педагогической деятельности, воплощается особая норма отражения действительности — *социальная норма*, т. е. это знания нормативные, знания о *должном*, о том, что и как следует делать, в то время как эмпирические знания отражают *сущее*, т. е. они характеризуют состояние реальной действительности⁷. Преодоление несоответствия между *должным* и *сущим* и определяет вектор поиска повышения эффективности профессиональной деятельности педагогов.

Цель педагогической деятельности, понимаемая как проектируемый результат, определяется целями воспитания и обучения, формируемыми на основе потребностей человека (ребенка), семьи, общества и государства, обусловленных уровнем их социально-экономического развития.

Если целью общеобразовательной школы считать подготовку ее выпускников к самореализации в личной, профессиональной и гражданской жизнедеятельности на основе формирования личной ответственности не только за свою собственную судьбу, но и за судьбу Отечества, то целью педагогической деятельности является создание условий для развития воспитанника, оказание ему помощи и поддержки в познании мира, самопознании и проектировании стратегии собственной жизни. Эту организующую и координирующую роль деятельности учителя очень образно описал выдающийся педагог В. А. Сухомлинский: «Педагог формирует личность другого человека, как скульптор ваяет свое творение, но имеет дело с живым материалом и творит не один, а вместе с другими людьми и обстоятельствами. Вся тревога, все огорчения и все торжество нашего дела в том и состоит, что скульпторов несколько. Это семья и личность воспитателя, и детский коллектив, и книга, и совершенно непредвиденные ваятели, скажем, знакомые, с которыми подружила мальчишку улица.

Если бы эти силы действовали как хорошо слаженный оркестр, сколь легко бы творились люди! Но у каждого мастера свой норов и свой характер, свой почерк и, наконец, свое представление о будущем, свой этический и эстетиче-

⁷ Краевский В. В. Общие основы педагогики. — М., 2003. — С. 76.

ский идеал. У каждого — склонность критически относиться к творчеству соперников, и он норовит не только пройтись резцом по мраморной целине, но и ковырнуть там, где только что поработала рука другого ваятеля. Потом наступает момент, когда и мрамор перестает быть неодушевленной глыбой, «скульптура» оживает, становится существом, признающим не только мир вокруг себя, но и самого себя. И тогда берет это существо собственный резец и само начинает ваять и даже исправлять то, что сделали другие. Как мечи, скрещиваются резцы, летит мраморная крошка, и иногда от благородного камня откалываются целые куски... Свести все многообразие влияния в одно, добиться, по возможности, гармонии — задача педагога»⁸.

Цель педагогической деятельности обуславливает ее *функции*, под которыми в науке и практике понимают задачи, виды и направления деятельности, которые можно характеризовать как по ее содержанию, так и по процедурам и операциям, ее составляющим. Функции педагогической деятельности наиболее продуктивно выводить из профессиональной характеристики педагогической деятельности, понимаемой как описательная модель профессии, определяющая ее место в обществе и государстве, выделяющая ее основное содержание и требования, предъявляемые профессией к личностным качествам, психологическим способностям и психолого-физическими возможностям педагога.

Ряд педагогов, психологов и гигиенистов посвятили свои исследования профессиональной характеристике учителя и его деятельности⁹. Анализ этих работ свидетельствует о том, что большинство ученых отмечают взаимозависимость и взаимовлияние целей школы, определяемых уровнем социально-экономического и культурно-исторического развития общества, *профессиональной характеристики* учительского труда и *функциями*, которые должен реализовать

⁸ Цит. по кн.: Основы вузовской педагогики / Под ред. Н. В. Кузьминой, И. А. Урклина. — Л., 1972. — С. 86–87.

⁹ Рубинштейн М. М. Проблема учителя. — М., 1927; Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе. — М., 1965; Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. — Л., 1967; Сластенин В. А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. — М., 1976.

учитель в процессе своей деятельности. Так, М. М. Рубинштейн еще в первой половине XX в. подчеркивал, что все возрастающие требования к учителю делают его не только представителем данного времени, но и диктуют ему не терять из виду тех итогов всех времен, которые объединены под общим названием культурных ценностей или просто культуры, включая сюда самого творца этой культуры — коллективного и индивидуального человека. Отсюда, по мнению автора, становится ясным, что «школа должна не только учить, т. е. передавать знания, но и должна:

- 1) прививать методы и навыки;
- 2) воспитывать и при том, хотя бы она целиком и не брала на себя такой миссии;
- 3) культивировать интерес к культуре и творчеству ее;
- 4) взять на себя организовать положительно-воспитательную возможность жить в школе».

Исходя из перечисленных задач школы, педагог не может замыкаться в узкие рамки чисто педагогического дела. «В общем итоге в... педагоге можно было бы, если взять его в завершенном несуществующем виде, отметить:

- 1) учителя;
- 2) воспитателя;
- 3) жизненного организатора;

4) проводника культуры. Такой универсальный тип для большинства утопия, но в некоторой доле все черты должны быть в каждом педагоге»¹⁰.

Думается, что это в известном смысле предвидение инварианта динамики становления и развития функций (основных видов деятельности) педагога, каким бы социально-экономическим, политическим, культурно-историческим влияниям она не подвергалась.

Можно процитировать работы многих исследователей, рассматривающих функции педагогической деятельности, но все это будут модификации позиции М. М. Рубинштейна, актуализирующие ее в соответствии с потребностями исторического периода, которые обусловливают модернизацию целей школы.

¹⁰ Рубинштейн М. М. Проблема учителя. — М., 2004. — С. 18–19.

Усложнение задач, стоящих перед отечественной школой в XXI в., повлекло за собой и увеличение функциональных обязанностей педагога, при этом изменился и характер выполнения этих функций: учитель переходит от нормативно-исполнительской деятельности к проектировочной, инновационной, исследовательской.

В профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» содержится описание трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт. В качестве обобщенной трудовой функции выделена педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса на всех уровнях общего образования: дошкольном, начальном, основном, среднем¹¹.

В цифровом образовании меняется характер взаимодействия в системе учитель-ученик: учитель из важнейшего для ученика источника учебно-познавательной и этической информации трансформируется в организатора разнообразной познавательной деятельности, общения и взаимодействия школьников на уроках и во внеурочной работе в многообразном образовательном пространстве. Такая позиция учителя делает необходимым анализ его функций с операциональной (деятельностной) точки зрения. Одна из первых попыток такого подхода была предпринята Н. В. Кузьминой. Рассматривая психологическую структуру деятельности учителя как взаимосвязь, систему и последовательность действий педагога, направленных на достижение поставленных целей, она вычленила в этой деятельности конструктивный, организаторский и деятельностный компоненты.

Конструктивный компонент включает в себя: отбор и композицию содержания информации, которая должна стать достоянием учащихся; проектирование деятельности учащихся, в которой необходимая информация может быть усвоена; проектирование собственной будущей профессиональной деятельности и поведения.

¹¹ Profstandart_Pedagog.pdf

Организаторский компонент состоит из: организации информации, в процессе ее сообщения слушателям; различных видов деятельности учащихся, направленной на достижение целей системы; собственной деятельности и поведения в процессе взаимодействия с учащимися. При этом важнейшей функцией организаторской деятельности является интеграция усилий всех субъектов (участников) педагогического процесса.

Коммуникативный компонент заключается в создании благоприятного психологического климата в классе и школе, что обеспечивает эмоционально комфортные дидактические и воспитательные условия взаимодействия, деятельности и поведения всех участников педагогического процесса.

Гностический компонент является своеобразным стержнем всех вышеназванных. Он включает в себя познавательную деятельность самого учителя, направленную на изучение содержания и способов воздействия на других людей, их возрастных и индивидуально-типологических особенностей, особенностей педагогического процесса и результатов собственной деятельности¹².

Эти функции-компоненты, по сути, характерны почти для всех видов профессиональной деятельности. Некоторые исследователи (А. И. Щербаков, В. А. Сластенин, Р. П. Скульский и др.) предпринимали попытки наряду с указанными действиями выделить специфические именно для учителя виды деятельности, отнеся к ним информационную, воспитательно-развивающую, ориентационную, мобилизационную, исследовательскую.

Информационная — обмен информацией между учителем и учащимися путем прямой и обратной связи.

Воспитательно-развивающая — управление перцептивными, мыслительными, эмоционально-волевыми и другими процессами в учебно-познавательной деятельности и общении учащихся на уроках и вне их.

¹² Основы вузовской педагогики / Под ред. Н. В. Кузьминой, И. А. Урклина. — Л., 1972. — С. 95–96.

Ориентационная — определение и воспитание ценностных ориентаций учащихся: идей, идеалов, мотивов поведения, активного отношения к окружающей действительности и др.

Мобилизационная — актуализация знаний и жизненного опыта школьников, развитие их познавательной самостоятельности и общественно-политической активности.

Исследовательская — обеспечение научного подхода к изучению педагогических явлений: поиск нужной информации, эксперименты, анализ собственной практики и опыта других людей¹³.

Как видим, в данном подходе произошло смешение двух подходов к характеристике функций педагогической деятельности: содержательного и процессуального.

Нам представляется более целесообразным при анализе особенностей педагогической деятельности в условиях цифровизации образовательного процесса исходить из управлеченческого характера труда учителя.

В таком случае функции данной деятельности можно рассматривать в контексте управлеченческого процесса, выделив в ней (деятельности учителя) следующие компоненты: диагностическую, целеполагания, проектировочную, организаторскую, коммуникативную, контрольно-оценочную, рефлексивную, познавательную (гностическую).

Диагностический компонент ориентирован на выявление исходного состояния объектов и субъектов педагогической деятельности, на анализ педагогических ситуаций. Он включает в себя деятельность по изучению и распознаванию особенностей школьного класса и отдельных учащихся; их затруднений в учебно-познавательной работе; особенностей учебного материала, который необходимо изучить; возможностей ИКТ-оснащения образовательного процесса; оценку и самооценку полученных результатов, изучение особенностей школьного социума и др. Диагностическая составляющая профессиональной деятельности влияет на характер определения целей этой деятельности:

¹³ Скульский Р. П. Учиться быть учителем. — М., 1986. — С. 22–23.

стратегических, рассчитанных на длительный период (например, на весь период обучения в школе), тактических, охватывающих более короткий промежуток времени (учебную четверть, полугодие, учебный год) и оперативных, т. е. повседневных.

Целеполагание — сложный и ответственный этап педагогической деятельности, основанный на предвидении, сознательном предвосхищении предполагаемых результатов деятельности. Целеполагание в деятельности учителя иерархично: «на первых, наиболее «высоких» (т. е. удаленных от учебного) уровнях цели носят характер *общих установок*. К ним относятся:

- требования общества;
- задачи образовательной системы;
- задачи, провозглашаемые отдельной школой в качестве педагогического манифеста.

Эти общие цели поддаются конкретизации... Начальным этапом конкретизации образовательных целей является *воздействие обучения и воспитания на ученика*; характеристика *направленности и результата* этого воздействия (можно уточнить: **взаимодействия** — *A. O.*) составляет основной путь конкретизации»¹⁴.

Выделяют несколько способов постановки образовательных целей:

- через изучаемое содержание;
- через деятельность преподавателя;
- через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного и т. п. развития ученика;
- через учебную деятельность учащихся;
- через опыт поведения и деятельности учащихся¹⁵.

Целеполагание в педагогической деятельности затрагивает следующие основные области: когнитивную (познавательную), аффективную (эмоционально-ценностную), психомоторную (операционально-деятельностную) и сферу физического развития.

¹⁴Кларин В. М. Технология обучения: идеал и реальность. — Рига, 1999. — С. 28-29.

¹⁵Там же. С. 38-39.

Целеполагание является базой *принятия практических решений*, которое в силу многогранности, сложности, определенной стохастичности и системности педагогической деятельности в настоящее время осуществляется в форме проектирования.

Проектирование как элемент педагогической деятельности заключается в содержательном, организационно-методическом, процессуально-деятельностном и ресурсном (материально-техническом и социально-психологическом) оформлении реализации замысла решения, принятого на основе целеполагания.

Выступая в качестве субъекта проектирования, учитель определяет его объекты, которыми могут быть формы организации учебно-воспитательного процесса (урок, внеурочное мероприятие, родительское собрание и др.), учебная программа, образовательная технология, методическая система, педагогическое взаимодействие и т. д.¹⁶

Проектировочная деятельность учителя, опирающаяся на принципы системности, непрерывности, дополнительности, оптимальности, многообразия и нелинейности, позволяет целостно представить динамику развития объекта проектирования, скоординировать деятельность всех участников педагогического процесса, направленную на эффективное достижение поставленной цели.

Данный вид профессиональной деятельности педагога состоит из ряда последовательных процедур, успешное освоение которых обеспечивает продуктивность проектирования как системного представления «идеала» развития объекта, материализованного в виде проекта.

Следующим этапом педагогической деятельности является организация работы по реализации проекта. *Организаторская* деятельность направлена на упорядочение хода учебно-воспитательного процесса, определение того, что, где, когда, кем, в какой форме и с каким результатом должно быть выполнено.

¹⁶ В данном контексте речь идет о проектировании в работе педагога как элементе его управленческой деятельности. Организация учителем проектной деятельности самих школьников как вид образовательной технологии будет рассматриваться в другом контексте.

Четкое распределение обязанностей между всеми субъектами образовательного процесса (включая учащихся как объект и субъект учебно-воспитательного процесса) способствует формированию у них не только чувства личной ответственности, но и позитивных межличностных отношений, взаимной ответственности, что положительно влияет на становление социально значимых профессиональных ценностей, а это является важным фактором развития благоприятного психологического климата в учебно-воспитательном учреждении, что в свою очередь формирует в нем комфортную образовательную среду.

Наряду с этими важнейшими составляющими организаторской деятельности педагога являются *инструктаж и стимулирование*. Инструктирование предполагает ясную и определенную постановку перед учащимися задач предстоящей работы (на уроках или вне их), объяснение важнейших путей и средств, с помощью которых можно выполнить данное задание, и выявление того, насколько адекватно поставленные задачи восприняты каждым исполнителем. Недостаточное внимание педагогов к операции инструктирования — выявлению степени осознания школьником поставленной перед ним задачи — является одной из основных причин затруднений учащихся в учебной, общественной и коммуникативной деятельности.

Но даже когда ученик ясно осознал, что и как он должен делать, простое педагогическое требование является недостаточным условием его продуктивной деятельности. Стимулирование (побуждение) этой деятельности с целью создания школьнику ситуации успеха с помощью различных педагогических средств, используемых на основе изучения индивидуальных особенностей, потребностей и интересов детей, является важным условием эффективности организаторской деятельности педагога.

Организаторская деятельность педагога — это, прежде всего, взаимодействие с учениками, коллегами, руководителями школы, родителями учащихся и др.

Взаимодействие предполагает воздействие субъектов друг на друга, порождающее их взаимообусловленность и связь. Не зря поэт сказал: «Учитель, воспитай ученика, чтобы было, у кого потом учиться».

Межличностное взаимодействие учителя с учениками характеризуется рефлексивной многозначностью, т. е. возможностью выявлять *эффективность* как познанных субъектных (целенаправленных) устремлений, так и неосознаваемых или частично осознаваемых (интуитивных) воздействий с целью совместного участия в сложных видах коллективной деятельности. Успешность этой *коммуникативной деятельности* педагога во многом обусловлена стилем реализуемого им *общения*.

Общепринятой классификацией *стилей* педагогического общения является их деление на авторитарный, демократический и попустительский.

При *авторитарном* стиле общения педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности как каждого учащегося, так и классного коллектива. Исходя из собственных установок, он определяет цели взаимодействия, субъективно оценивает результаты совместной деятельности.

При *попустительском* (либеральном) стиле общения педагог формально выполняет свои функциональные обязанности, ограничиваясь лишь преподаванием. Попустительский стиль общения реализует тактику невмешательства, основу которой составляют равнодушные и незаинтересованность проблемами, как учащихся, так и школы.

Альтернативой этим стилям общения является стиль сотрудничества участников педагогического взаимодействия, чаще называемый *демократическим*. При таком стиле общения педагог ориентирован на повышение субъектной роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел.

К сожалению, господствующий в массовой школе авторитарный стиль общения порождает «барьеры» во взаимодействии педагогов и школьников.

Чаще всего возникают следующие «барьеры»: «несовпадение установок», «боязнь класса», «отсутствие контакта», «сужение функций общения», «негативная установка на класс», «боязнь педагогических ошибок», «подражание», «физический», «социальный» и «гностический».

Преодолению «барьеров» способствует грамотно выстроенная *контрольно-оценочная* деятельность учителя.

Контроль предполагает выявление того, насколько полученные результаты соответствуют поставленным целям, т. е. этот элемент педагогической деятельности предполагает получение объективной, достоверной и своевременной информации о ходе и результатах педагогического процесса. Достоверность и объективность данной информации, прежде всего, зависит от качества оценочной деятельности педагога.

Оценивание как процедура определения учителем качества освоения школьниками содержания образования, соответствия объема, глубины, прочности и других характеристик качества знаний, умений и навыков учащихся, степени их прилежания и соответствия эталонным нормам поведения играет судьбоносную роль в становлении субъектности личности ученика в образовательном процессе. Оценка педагога во многом определяет самооценку ученика, влияя на развитие уровня притязаний. Несовпадение педагогической оценки и самооценки школьников лежит в основе большинства межличностных конфликтов в школе и является одной из основных причин отчуждения детей от школы, что приводит к различным девиациям: увлечению табакокурением, алкоголем, наркотиками и др.

Чтобы оценочная деятельность учителя была объективной, она должна включать в себя *профессиональную рефлексию*, понимаемую как процесс самопознания и адекватной самооценки своей профессиональной деятельности. Если в качестве содержания рефлексии выступает педагогическое взаимодействие, то развивается ее особая форма: *предметно-рефлексивные отношения*, когда учитель не только оценивает сам себя, но и выясняет, как его личность и деятельность воспринимают другие. Это позволяет педагогу формировать адекватную профессиональную самооценку, объективно оценивая не только самого себя, но и результаты своей педагогической деятельности. Таким образом, контрольно-оценочная деятельность (включая рефлексию), являясь завершающим этапом профессиональной деятельности, позволяет получить достоверные данные для аналитико-диагностической работы педагога, что составляет основу для целеполагания — определения очередных задач обучения и воспитания и проектирования путей их решения.

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru