

СТИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Юлия ВЛАД, Аглаида БОЛБОЧЕАНУ

Кафедра психологии

Procesul formării stilului individual al activității pedagogice este strâns legat de atingerea nivelului superior al activității profesionale a unei persoane interconectată cu noțiunea măiestriei într-un domeniu și formării sale. Astfel, măiestria pedagogică poate fi considerată o modalitate conștientizată a activității pedagogice. Stilul individual al acesteia reprezintă complexul activităților educatorului care îi asigură nivelul productivității maxime în cadrul procesului didactic.

Individual educational method's formation cannot be treated without taking in consideration one's process of elevation to the highest level of professionalism in a chosen domain of activity. Thus, pedagogical mastery can be defined as a conscientious teaching activity.

Individual method of pedagogical activity is as a system of teacher's actions that assures top productivity of the educational process.

Реформирование системы образования, обусловленное переменами в экономической, политической и социокультурной жизни, выдвигает качественно новые требования к личности специалиста. Сегодня востребован преподаватель, способный на высоком профессиональном уровне самостоятельно, творчески и ответственно решать задачи образования, нешаблонно мыслить, профессионально действовать в постоянно меняющихся условиях педагогической действительности. В этой связи актуальной является проблема индивидуального стиля педагогической деятельности будущего преподавателя, реализующего субъективную, «авторскую» позицию.

Особое значение в подготовке педагогических кадров в современных условиях приобретает сочетание глубокого усвоения теоретических основ профессиональной деятельности с практическим овладением ими, что в совокупности с личностными качествами преподавателя определяет становление индивидуального стиля его педагогической деятельности.

Феномен индивидуального стиля деятельности на протяжении длительного времени являлся предметом научных исследований как в нашей стране, так и за рубежом, что свидетельствует о важности и сложности рассматриваемой проблемы. Концептуальные основания для изучения процесса становления стиля деятельности отражены в трудах представителей философской науки Л.П. Бугеовой, М.С. Кагана, Э.С. Маркаряна и др.; в исследованиях психологов Л.И. Анциферовой, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др., раскрывающих содержательный аспект деятельности и проблему развития личности в деятельности.

Пониманию сущности и структуры индивидуального стиля деятельности способствуют работы А.Адлера, Г.Олпорта, Р.Стагнера, Е.А. Климова, В.С. Мерлина, В.А. Толочка и др., особенностей его проявления в разных видах деятельности – исследования А.К. Байметова, Е.Г. Кузнецовой, Е.А. Силиной, М.Р. Щукина и др.

На определение условий, необходимых для становления индивидуального стиля деятельности, позволяющих персонифицировать процесс обучения, оказали влияние труды Д.А. Леонтьева, А.В. Либина, Б.М. Теплова и др.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности представляет собой относительно устойчивую своеобразную систему способов и тактик, вырабатываемую в соответствии с ценностно-смысловыми установками и убеждениями учителя, обуславливаемую его личностными качествами и складывающуюся при активном позитивном и личностном отношении к деятельности.

На основе анализа психолого-педагогических исследований понятие «индивидуальный стиль педагогической деятельности» рассматривается как сплав элементов профессионально типичного и индивидуально неповторимого, проявляющегося в деятельности учителя. Специфика индивидуального стиля педагогической деятельности обуславливается как индивидуально-личностными особенностями специалиста, так и контекстом осуществляемой профессиональной деятельности.

Интересную идею выдвинули Н.А. Аминов и М.К. Кабардов (1990), предположив, что доминирующий стиль преподавания и общения с учащимися во многом обусловлен различным сочетанием типологических свойств нервной системы и характером познавательной или коммуникативной направленности.

Н.А.Аминов (совместно с Е.П. Гусевой и И.В. Тихомировой) подверг экспериментально-психологическому анализу описанные в работах отечественных и зарубежных авторов альтернативные типы специальных способностей к педагогической деятельности: тип X и тип Y и смешанные их комбинации (ZX, ZY) (Ryans D.G., Аминов Н.А., Петрова Н.И., Хрусталева Т.М.).

Так, по данным Дж. Райнса (1960), учитель типа Y (академического стиля) ориентирован, главным образом, на умственное развитие учащихся, строго придерживается содержания изучаемого предмета, работает по последовательно разработанной программе, предъявляет строгие требования к учащимся, тщательно проверяет усвоенный материал. Он, как правило, держится отчужденно, подход к ученикам – сугубо профессиональный. Учитель типа X (эмоционально поддерживающего стиля), напротив, стремится, прежде всего, развивать личность ребенка, опираясь на эмоциональные и социальные факторы. Придерживаясь гибкой программы, он не замыкается на содержании изучаемого предмета. Ему свойственны непринужденность, индивидуальный подход, искренний, дружеский тон общения.

Н.А.Аминовым впервые обнаружено влияние комбинации свойств ЦНС, предопределяющей принадлежность учителя к типу X или Y, а именно: принадлежность учителя к типу Y определялась сочетанием силы, инактивированности, инертности нервной системы. Учителя типа Y оказались более интровертированными, послушно-зависимыми, неэмпатичными, с низким уровнем мотивации достижения. Однако они оценивались экспертами как более соответствующие принятым стандартам качества работы в начальной школе.

Соответственно, учителя типа X оказались более экстравертированными, доминантными, эмпатичными, с высоким уровнем мотивации достижения, но оцениваемыми экспертами как менее соответствующие принятым стандартам качества работы в начальной школе. Основу этих характеристик составили такие природные свойства, как сочетание слабости, активированности, лабильности нервной системы.

Выводы Н.А. Аминова сводятся к тому, что существуют природные предпосылки (задатки), располагающие к более выраженному эмоциональному компоненту (стабильности, контролю эмоционального ресурса), который, в свою очередь, предопределяет легкость и прочность формирования двух базовых педагогических умений создания в классе доброжелательной атмосферы и понимания проблем своих учеников (Н.А. Аминов, 1997).

А.К. Маркова, А. Я. Никонова, Л. М. Фридман, И. Ю. Калугина определяют стиль деятельности как взаимосвязанную совокупность индивидуальных особенностей, способов и характера осуществления определенной деятельности, как правило, предполагающей взаимодействие с людьми и выступающей как динамический стереотип.

Индивидуальный стиль деятельности они рассматривают как устойчивое сочетание:

- 1) мотивов деятельности, выражающихся в преимущественной ориентации учителя на отдельные стороны учебного процесса;
- 2) целей, проявляющихся в характере планирования деятельности, способах ее выполнения, приемах оценки результатов деятельности;
- 3) способов организации учебной деятельности;
- 4) приемов оценки результатов учебной деятельности.

А.К. Маркова, А.Я. Никонова предполагают, что индивидуальный стиль работы учителя может быть предметом формирования и самоформирования, причем процесс формирования зависит от индивидуально-личностных особенностей учителя, его педагогического стажа.

В качестве содержательных, динамических и результативных характеристик деятельности преподавателя выступают следующие:

Содержательные характеристики:

- 1) *преимущественная ориентация* учителя на процесс обучения – на процесс и результаты обучения – на результаты обучения;
- 2) *адекватность – неадекватность планирования* учебного процесса;

3) *оперативность – консервативность* в использовании средств и способов педагогической деятельности;

4) *рефлексивность – интуитивность*.

Характеристики 2-4 соотносятся с ориентировочным, исполнительским и контрольным компонентами деятельности, выделяемыми в литературе. В условиях организации педагогической деятельности соотношение данных трех компонентов во многом обусловлено первой характеристикой – стержневой. Диада «рефлексивность – интуитивность» рассматривается как умение или неумение учителя адекватно анализировать особенности и результативность своей деятельности.

Динамические характеристики:

1) *гибкость* (преподаватель быстро реагирует на изменение ситуации, быстро переключается с одного вида работы на другой) – *традиционность* (преподаватель с трудом приспосабливается к изменяющейся ситуации, строго придерживается заранее составленного плана);

2) *импульсивность* (преподаватель часто импровизирует на уроке, многое делает аффективно) – *осторожность* (преподаватель заранее продумывает свои действия на уроке, тщательно анализирует их результат);

3) *устойчивость* по отношению к изменяющейся ситуации (преподаватель в своей деятельности ориентируется не на ситуацию, возникшую в ходе педагогического взаимодействия, а на собственные цели) – *неустойчивость* по отношению к изменяющейся ситуации (поведение преподавателя в большой степени зависит от ситуации, возникающей на занятии: настроения и подготовленности всего класса и отдельных учащихся);

4) *стабильное эмоционально-положительное отношение к учащимся* (преподаватель ровен, доброжелателен, терпим, у него отсутствуют резкие спады и подъемы настроения) – *неустойчивое эмоциональное отношение к учащимся* (преподаватель легко выходит из равновесия, отличается ситуативностью в оценке деятельности и свойств личности учащихся);

5) *наличие личностной тревожности* (преподавателя характеризуют эмоциональная напряженность, беспокойство, повышенная чувствительность к неудачам и ошибкам) – *отсутствие личностной тревожности* (перечисленных выше симптомов нет);

6) в неблагоприятной ситуации: *направленность рефлексии на себя* – *направленность рефлексии на обстоятельства* – *направленность рефлексии на других*.

Результативные характеристики: однородность уровня знаний учащихся; стабильность у них навыков учения; уровень развития интереса к изучаемому предмету.

На основе указанных характеристик выделяют **четыре индивидуальных стиля педагогической деятельности**.

1. Эмоционально-импровизационный. Ориентируясь преимущественно на процесс обучения, учитель недостаточно **адекватно** по отношению к конечным результатам планирует свою работу; для урока он отбирает наиболее интересный материал, а менее интересный (хотя и важный) часто оставляет для самостоятельной работы учащихся. Ориентируется в основном на сильных учеников. Деятельность учителя высоко оперативна: на уроке часто меняются виды работы, практикуются коллективные обсуждения. Однако богатый арсенал используемых методов обучения сочетается с низкой методичностью, недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Деятельность учителя характеризуется **интуитивностью**, повышенной чувствительностью в зависимости от ситуации на уроке, личностной тревожностью, гибкостью и импульсивностью. По отношению к учащимся такой учитель чуток и проникателен.

2. Эмоционально-методический. Ориентируясь как на результат, так и на процесс обучения, учитель адекватно планирует учебный процесс, поэтапно отрабатывает учебный материал, не упуская закрепление, повторение и контроль знаний учащихся. Деятельность преподавателя высоко оперативна, но интуитивность преобладает над **рефлексивностью**. Он часто меняет виды работ на уроке, практикует коллективные обсуждения. Преподаватель стремится активизировать учащихся не внешней привлекательностью, а особенностями самого предмета. Преподаватель повышенно чувствителен к изменениям ситуации на уроке, личностно тревожен, но чуток и проникателен по отношению к учащимся.

3. Рассуждающе-импровизационный. Для преподавателя характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование, оперативность, сочетание интуитивности и рефлексивности.

сивности. Преподаватель отличается меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения, он не всегда прибегает к коллективным обсуждениям. Но сам преподаватель меньше говорит, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем, давая возможность отвечающим детально оформить ответ. Преподаватели этого стиля менее чувствительны к изменениям ситуации на уроке, у них отсутствует демонстрация самолюбия, характерна осторожность, традиционность.

4. Рассуждающе-методический. Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебный процесс, преподаватель проявляет **консервативность** в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность сочетается с незначительным стандартным набором методов обучения, с предпочтением **репродуктивной деятельности** учащихся, редкими коллективными обсуждениями. Преподаватель этого стиля отличается рефлексивностью, малой чувствительностью к изменениям ситуаций на уроке, осторожностью в своих действиях.

Два из перечисленных стилей полярные (ЭИС, РМС), а два – промежуточные (ЭМС, РИС). Методичность и импровизационность определяется составляющими содержательных характеристик, а эмоциональность и рассудочность – составляющими динамических характеристик.

Импровизационность характеризуется в целом большей развернутостью исполнительской фазы деятельности по сравнению с ориентировочной и контрольной. Эмоциональность характеризуется в целом гибкостью, импульсивностью, повышенной чувствительностью. Для рассудочности в целом характерны традиционность, осторожность, сниженная чувствительность. Наиболее эффективными являются индивидуальные стили, объединяющие методичность с эмоциональностью, а импровизированность с рассудочностью.

Существующие типологии стилей профессиональной деятельности преподавателя, базирующиеся на индивидуально-типологических особенностях личности, могут служить основой для осуществления личностно-ориентированного подхода в процессе практической подготовки, направленной на становление индивидуального стиля педагогической деятельности будущего преподавателя.

Учитывая, что внешнее выражение стилевых особенностей деятельности определяется ее внутренней структурой, т.е. содержанием стиля, для изучения сущностных характеристик складывающегося индивидуального стиля педагогической деятельности будущего преподавателя была проанализирована структура стиля и выделены его содержательные компоненты.

При выявлении структуры стиля мы опирались на выводы Ю.А. Самарина, М.Р. Щукина и др. о том, что стиль деятельности включает ее операциональный состав, умения и навыки, выявляя способности самого субъекта, и зависит от его индивидуально-психологических и личностных особенностей.

Теоретический анализ сущностных характеристик индивидуального стиля педагогической деятельности и аспектов его становления позволил нам разработать структурно-логическую модель, включающую компоненты и уровни стиля, а также адекватные динамике их развития этапы практической подготовки.

В связи с тем, что сущностные характеристики индивидуального стиля педагогической деятельности обуславливаются мотивацией, ценностными ориентациями и направленностью личности преподавателя, а также накопленным субъективным опытом, уровнем развития педагогических умений, сформированностью рефлексивных механизмов, в качестве структурных элементов индивидуального стиля деятельности выделены следующие компоненты: **мотивационно-ценностный, содержательно-деятельностный и рефлексивно-преобразующий.**

Мотивационно-ценностный компонент, на основе анализа психолого-педагогических исследований, мы рассматриваем смыслообразующим в структуре стиля, т.к. он связан с формированием устойчивого стремления будущего преподавателя к становлению собственной индивидуально-своеобразной системы общепедагогических знаний, умений, навыков, которые определяются мотивацией и направленностью его личности, выражающихся в потребностях, установках и ценностных ориентациях.

Содержательно-деятельностный компонент выделен исходя из посылки, что стиль деятельности в самом широком смысле – устойчивая система способов, приемов, проявляющихся в разных условиях деятельности (Н.Д. Левитов, Е.А. Климов и др.). При этом принципиальное значение имеет вывод В.А. Сластенина о том, что практическая готовность преподавателя как составляющая его профессионально-педагогической компетентности проявляется посредством двух основных групп умений – **организаторских и коммуникативных.** Данный компонент включает индивидуально-своеобразную систему методов, приемов и средств профессиональной деятельности и психолого-педагогического взаимодействия преподавателя.

Посредством **рефлексивно-преобразующего** компонента осуществляется построение будущим преподавателем индивидуальной программы личностно-профессионального самосовершенствования, становление индивидуального стиля педагогической деятельности. Этот компонент проявляется в индивидуальных способах рефлексии профессиональной деятельности, направленных на осознание эффективности своих педагогических действий, на становлении будущего преподавателя в профессиональной деятельности.

Компоненты индивидуального стиля педагогической деятельности взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Теоретический анализ исследований позволил заключить, что становление индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя представляет собой длительный, многоступенчатый процесс количественных и качественных изменений структурных компонентов стилевой системы деятельности на всем протяжении ее развития, успешность которого обеспечивается взаимосвязью внешних, управляемых, осуществляемых в обучении, и внутренних, личностных процессов, предполагающих переход с одного уровня на другие, более высокие.

Структурные компоненты индивидуального стиля педагогической деятельности определены нами в качестве основных критериев, позволяющих диагностировать уровневые изменения в процессе становления будущего учителя. Каждый из критериев – **мотивационно-ценностный** (интерес к будущей профессиональной деятельности, ценностные ориентации, мотивация самосовершенствования и овладения индивидуальным стилем деятельности), **содержательно-деятельностный** (актуализация индивидуально-своеобразной системы педагогических умений и навыков, адекватность профессиональных действий, креативность), **рефлексивно-преобразующий** (рефлексивная позиция, рефлексивные умения и навыки, готовность к адекватной самооценке) – раскрывается системой показателей.

В соответствии с личностно-деятельностным подходом, решающим фактором становления индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя является профессиональная практическая подготовка; обогащение её содержания и методов содействует эффективности этого процесса. При этом «обогащение» мы рассматриваем как внесение в практическую подготовку элементов, повышающих ее ценность, полезность и способствующих успешному становлению индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя.

Таким образом, становление индивидуального стиля педагогической деятельности будущего преподавателя происходит в процессе активного усвоения ее содержательной и процессуальной характеристик, при обязательном выборе и развитии в своей деятельности такой системы средств и форм взаимодействия с профессиональной средой, которые в наибольшей степени соответствуют его внутреннему складу, склонностям, индивидуально-типологическим особенностям и ценностно-смысловым установкам.

Итак, самоопределение и самореализация личности педагога происходит на уровне индивидуального стиля педагогической деятельности посредством открытого взаимодействия с окружающей и информационной средой. При этом индивидуальный стиль педагогической деятельности является определяющим фактором повышения эффективности педагогического процесса и развития любой системы образования.

Литература:

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. - Москва, 2006.
2. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. - Псков, 2002.
3. Иванова С.П. Учитель 21 века. - Псков, 2002.
4. Ильин Е.Л. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты// Вопросы психологии. - 1988. - №6.
5. Кроль В.М. Психология и педагогика: Учебник для вузов. - Москва, 2000.
6. Маркова А.К. Психология труда учителя. - Москва, 1993.
7. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. - 1987.
8. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития личности. - Москва, 2003.
9. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. - Москва, 1995.
10. Слостенин В.А., Исаев И.Ф. Педагогика: Учебное пособие. - Москва, 2002.
11. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. - Москва, 1999.
12. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. - Москва: Академия, 1998.

Prezentat la 24.10.2007