**Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования**

**«Центр детского творчества г. Челябинска»**

Методическая разработка на тему:

**«Содержание деятельности педагога дополнительного образования детей. Мониторинг эффективности реализации образовательного процесса»**

Выполнили:

Гундарева Ольга Николаевна,

Балдина Ольга Евгеньевна -

педагоги дополнительного образования

Челябинск, 2025

Введение

1. Деятельность педагога дополнительного образования детей

1.1 Исследования значимости дополнительного образования для детей

1.2 Взаимодействие педагога и ребенка в детском творческом объединении

Заключение

Литература

Введение

Дополнительное образование является сложной педагогической системой. Ее оптимальное функционирование зависит от множества факторов, но главным образом от педагогического мастерства учителя. Совершенствование педагогического мастерства учителей является главным условием дальнейшего повышения качества учебно-воспитательной работы и приведения ее в соответствии с требованиями жизни в условиях модернизации российского образования.

«Мастерство питается разнообразными теоретическими знаниями (психолого-педагогическими, социально психологическими, философскими и др.) и выступает в роли своеобразного посредствующего звена между теорией и практикой, то есть между системой знаний, резюмированных в научных понятиях, и деятельностью, которая ведет к преобразованию существующей действительности».

В педагогической литературе выделяют следующие элементы педагогического мастерства:

- гуманистическая направленность интересы, ценности, идеалы;

- профессиональное знание предмета, методики его преподавания, педагогики и психологии:

- педагогические способности, коммуникативность, перцептивные способности. Динамизм, эмоциональная устойчивость, оптимистическое прогнозирование, креативность;

- педагогическая техника умение управлять собой, умение

взаимодействовать.

Развитие и совершенствование всех элементов педагогического мастерства возможно только в процессе саморазвития личности учителя, происходящего на основе самообразования и самовоспитания.

Самообразование - целенаправленная, систематическая, самоуправляемая познавательная и практическая деятельность, необходимая для решения проблем, возникающих в трудовой и общественной жизни, которая осуществляется через внутренние добровольные побуждения на основе сформировавшихся мотивов деятельности. Обнаруживая противоречия между необходимым и реальным запасом своих знаний, недостаточную эффективность используемых форм и методов работ, педагог приходит к необходимости переосмысления и в известной мере переформирования профессиональных знаний. Самообразование педагога влияет не только на формирование его профессиональных умений, а также на формирование его профессиональной позиции, на его отношение к своей педагогической деятельности, формирует характер, развивает интеллект. Самообразовательная деятельность это самостоятельная познавательная деятельность по приобретению знаний из различных источников информации, систематизации и обобщению этих знаний.

**1. Деятельность педагога дополнительного образования детей**

1.1 Исследования значимости дополнительного образования для детей

По отношению к дополнительному образованию детей детерминационная неопределенность усиливается правом детей в свободном выборе режима своей деятельности, объема занятий, уровня своих результатов. Именно эта существенная черта не была учтена при проведении экспериментальной аттестации учреждений дополнительного образования детей.

Главная проблема всей педагогики, включая и рождающуюся педагогику дополнительного образования детей – отсутствие ясности что именно отслеживать в образовательном процессе как его результат. Самыми универсальными и официально принятыми в образовательной практике являются следующие отдельные блоки объектов оценки:

1. «Учащиеся»: знания, умения, навыки (чаще всего только по соответствию их стандартам); показатели личностного развития и воспитания (иногда дифференцированно по направлениям).

2. «Учителя»: профессионализм, компетентность, отношение к работе.

3. «Школа»: соответствие разнообразным нормативам, организация и обеспечение деятельности (в позитивном и отрицательном ее воздействии на детей), престиж в социуме (его рост или падение).

Для каждого блока предназначается свой комплект критериев, показателей, методик, форм их проведения и т. д. По каждому из перечисленных блоков получаются разные, замкнутые, не соотнесенные друг с другом результаты. Однако именно они являются аргументами для выводов об уровне качества образования (высокое, низкое, среднее).

Авторы книги «Управление качеством образования» определяя качество как соотношение цели и результата (меру выполнения цели), предлагают рассматривать результат образования как один из основных компонентов (наряду с операционально заданными и спрогнозированными на будущее целями), с помощью которого определяется качество образования и пути управления этим качеством. Речь идет не только о расширении спектра результатов образования (любые результаты, даже те, которые невозможно определить) и способах их определения, но главное – о повышении управляемости в получении именно тех результатов, которые находятся в «зоне цели». В этом – суть всех вопросов управления качеством. Итак, выделяются три группы:

1. результаты образования, определяемые количественно в абсолютных значениях и обязательно в измеряемых параметрах. 2. результаты, которые определяются только квалиметрически (качественно), описательно в корректной, подробной форме или в виде бальной шкалы, где каждому уровню соответствует определенный уровень проявления качества. 3. неявные результаты, относящиеся к внутренним, глубинным переживаниям личности школьника. Оценка проводится экспертным путем на основе интуиции, наблюдения, через создание условий для их возникновения на фиксируемом уровне.

Смысл деятельности педагога дополнительного образования детей состоит не в том, чтобы непосредственно воздействовать на ребенка, формируя у него заданный (обществом или самим педагогом) комплект личностных качеств, но организовать самодеятельность ребенка, в которой будет проходить становление «человеческого в человеке», проявление и преобразование его личности. Следовательно, с точки зрения Е.В. Титовой, надо говорить о результативности воспитательной деятельности как о достижении такого качества организации совместной деятельности с детьми, которое обеспечивает возможность их ценностно значимых личностных проявлений и обогащение их личного опыта жизненно необходимым содержанием. С нашей точки зрения, использование понятия организации деятельности, позволяет ввести отношения взаимозависимости между «качеством как соотношение цели и результата» и «качеством как сущностная определенность». Кроме того, в первом и во втором аспектах, качество является мерой, но говоря о качестве как выражении сущностной определенности, мы можем говорить об уровне или степени совершенства ее осуществления на практике. Тем самым мы ставим на первое место ценностную составляющую качества дополнительного образования детей. Поскольку представления о жизненно необходимом содержании опыта и ценностной значимости личностных проявлений всегда субъективны, то и понимание результативности всегда будет субъективно (на уровне отдельного педагога, педагогического сообщества, учреждения и т.д.), что неизбежно выдвигает проблему их нормативно – парадигмального согласования и корреляции на всех уровнях управления качеством организационной деятельности (от педагога в объединении, отдельного учреждения или его подразделения до территориальных объединений). Для нас важно подчеркнуть, что говоря о приоритете организационной составляющей педагогической деятельности (ее целей и результатов), мы говорим о сущностной характеристике или качестве этой деятельности в дополнительном образовании детей. Только в этой основе можно далее разрабатывать, предлагать конкретные варианты, осуществлять оценочные процедуры качества (уровня, степени) организации педагогом совместной деятельности с детьми и качества его профессионализма (компетентности). Понимая, что это не итоговый, конечный показатель, а достигнутый этап в движении к идеалу («здесь и сейчас»). Формой выражения этого этапа является программа, разработанная и реализуемая педагогом дополнительного образования детей, имеющая конкретную цель (и соответствующие показатели качества), задачи, необходимые средства достижения этих целей и методы их диагностики (оценки).

Миссия педагога не в том, чтобы привести детей к заранее известным результатам, но в умении и готовности вместе с ними пройти «путь» познания, результаты которого не предопределены. В этом суть педагогики сотворчества. Педагог организует и участвует в образовательном процессе и, поэтому, происходит относительное приравнивание образовательного результата к педагогическому, но не их абсолютное совпадение. Результат собственных усилий и собственной образовательной деятельности ребенка может оказаться далеким от всех прогнозов педагога, проектируемых им целей как «образов результата». Мы подчеркиваем, что это несовпадение есть характерная черта дополнительного образования детей, поскольку, главное в образовательном процессе – успешность (или неуспешность) как результат педагогической деятельности, а мера этой успешности определяется только относительно личностного роста каждого ребенка.

Соответственно, образовательный результат следует рассматривать не только на уровне ребенка, но и считать таковым характер условий, которые создает педагог для его успешности, т.е. меру усилий педагога как субъекта образовательного процесса. Говоря о характере условий, мы имеем ввиду то, что названо И.Д. Демаковой «пространство и время жизни детей и взрослых (учителей, педагогов), которое превращает образовательное учреждение в «совместное бытие взрослых и детей». Тем самым, мы еще раз обращаем внимание на суть педагогического взаимодействия с ребенком в дополнительном образовании – педагогическая поддержка образования личности. Образовательный процесс в учреждении дополнительного образования детей – это всегда индивидуальный путь или, точнее, маршрут образования ребенка под влиянием взрослого, с его помощью и соучастием. Речь идет не столько о «поддержании учителем интереса, любопытства, любознательности и положительно – эмоционального настроя учеников… побуждающего их к дальнейшей мыслительной деятельности и реалистической самооценке достижений, сколько о педагогических тактиках помощи самореализации ребенка в ситуации проблемы, содействия и взаимодействия в развитии способности ребенка совершить выбор. Такой акцент на педагогической поддержке позволяет определить специфику образовательного процесса в дополнительном образовании детей. Мы согласны с мнением Т.В. Ильиной, что понятие образовательный процесс только в организационно – методическом аспекте может быть приравнено к понятию педагогический процесс и под ним можно рассматривать целенаправленное (организованное и постоянное) взаимодействие педагога с детьми на любом содержании, не противоречащим современным требованиям науки и нормативным документам (но более тому, что мы назвали как приоритет требований экологии детства и концентрации на ребенке), в ходе которого могут решаться задачи обучения, воспитания, развития личности каждого ребенка (Ильина Т.В. Мониторинг и статьи). В целом же образовательный процессов дополнительном образовании детей всегда есть оригинальная модель взаимодействия и сотрудничества (совместимости педагогической деятельности и саморазвития ребенка), реализуемая на основе образовательной программы в конкретных условиях и имеющая только собственный комплекс результатов.

Анализ практики дополнительного образования детей показывает, что спектр целей и задач образовательного процесса предельно разнообразен. Более того, их определение не отличается устойчивостью и может меняться в процессе реализации программы. Каждый новый набор детей в группу (программу) вносит свои запросы, интересы, уровень способностей, а необязательность и право выбора задают особую непредсказуемость в организации занятий, в планировании деятельности и ее результатов. Однако, педагоги, так же как и учреждения в целом, стремятся к устойчивости образовательного процесса, к повышению его управляемости, что позволяет говорить о сложившихся сегодня типах образовательного процесса, имеющих свои специфические задачи, прогнозируемые результаты, способы организации, но сочетаемые в одном педагогическом процессе. Так, Т.В. Ильина выделяет пять таких типов, в каждый из которых объединяет несколько видов образовательных моделей. Ни один из типов образовательного процесса не существует в чистом виде, но можно выделить ведущий тип для педагога или учреждения. Наиболее распространенными являются следующие типы образовательного процесса: обучающий, воспитательный, общеразвивающий, досуговый, комплексный (интегрированный по педагогическим задачам). Подробная характеристика и оценка предложенной типологии не входит в задачи нашего исследования, поэтому назовем только варианты «цели – результата» по каждому из них.

Целью обучающего типа образовательного процесса является достижение детьми высокого (профессионального или предпрофессионального) уровня в определенной предметной области; полное овладение конкретной специальностью, специализацией. Обученность в конкретной предметной области – есть ведущий показатель результативности и главный параметр слежения при мониторинге образовательных результатов. Воспитательный тип образовательного процесса направлен на поддержку, формирование и развитие тех качеств личности, которые соотносятся с общечеловеческими ценностями и нормами, действующими в обществе. Прогнозируемый итоговый результат – внутренняя культура личности, которая простраивается в различных критериях оценки. Ведущий результат в этом типе – общая культура личности, понимаемая как воспитанность (ее диагностика предопределяется четкостью понимания, что такое воспитанность и конкретизацией признаков, поддающихся диагностике и внешнему наблюдению). Образовательный процесс только тогда относится к воспитательному типу, когда в нем есть специально организованная педагогом воспитательная деятельность, в которой дети принимают на себя ответственность, усваивают социальные нормы и приобретают опыт позитивных отношений, заботы и помощи. Приоритетом образовательного процесса общеразвивающего типа становятся задачи развития свойств (прежде всего сенсорного развития) и конкретных сторон личности (интеллектуальной, физической и т.д.). Мониторинг результатов здесь индивидуален, но главный результат – динамика (позитивные изменения или отсутствие регресса, т.е. стабилизация состояния) свойств и сторон каждого ребенка. Чаще всего отслеживается уровень внимания, мышления, творческих способностей, моторики, состояние здоровья и т.д. Естественно, мониторинг образовательных результатов в общеразвивающем типе трудоемкий и сложный, но он является и самой объективной и четкой системой, позволяющей отследить реальный вклад педагога в ребенка.

Досуговый тип образовательного процесса предполагает основным результатом занятость, организованность свободного времени ребенка. постоянство интереса (сохранность контингента) и появление позитивных потребностей. Безусловно, в этом типе могут быть достигаться элементы обученности, ставится воспитательные, реабилитационные, коррекционные задачи, но приоритет остается за организацией свободного времени ребенка. Потому результат измеряется количественно (как много было предложено детям и как много детей этим предложениями воспользовались. Сколько постоянных посетителей) и качественно (что изменилось в отношениях, мировосприятии ребенка). Особым показателем педагогической результативности выступает степень выполнения педагогом социально – педагогических функций: работа с семьей и забота о положении ребенка в ней, забота о здоровье и материальном положении ребенка, помощь в жизненном самоопределении. Крайне редко в реальной практике встречается комплексный тип образовательного процесса. Его главное отличие связано со специально организованными процессами предметного обучения, воспитания и включения во взаимодействие с детьми развивающих технологий. Это процесс творческого, поискового характера – поскольку иначе не возможно развитие и он охватывает разные сферы жизнедеятельности человека (функциональная комплексность). Особой характеристикой этого процесса является прогнозирование образовательного результата в трех равноправных и равно ценных компонентах – в области предметного обучения, общей культуры личности и уровня развития ее каких – то сторон.

Соответственно, Е.В. Титова предлагает различать (а значить и оценивать) проявления качества и результата деятельности учреждения дополнительного образования детей относительно следующих систем:

1. Макросистема – сфера дополнительного образования.

2. Внешняя система – система образования, в структуре которой функционирует данное учреждение.

3. Внутренняя система – собственная образовательная (педагогическая) система учреждения.

Качество и результат деятельности каждого учреждения в первой системе определяется посредством сравнения его с такими же учреждениями (по типу, виду, категории, профилю и т.п.) в сфере дополнительного образования детей всей страны. Во второй системе, качество и результат должны соотносится с нормативами и потребностями развития территориальной системы образования (района, города, области и т.п.).

Последняя оценочная процедура касается проверки соотношения образовательной системы учреждения с собственным потенциалом. Кроме того, анализ может быть дополнен оценкой деятельности подразделений учреждения, его служб, отдельных сотрудников: качество и результат деятельности отдела, коллектива на первом уровне – относительно подобных структур в других учреждений, на втором уровне – относительно образовательной системы учреждения, на третьем уровне – относительно собственного назначения, задач, возможностей; качество и результат деятельности сотрудника, педагога на первом уровне – относительно таких же специалистов в учреждениях дополнительного образования, на втором уровне – относительно других сотрудников в данном учреждении, на третьем уровне – относительно собственных ориентаций, замыслов, квалификации. Нам кажется, что это предельно сложная для реализации задача и мало продуктивная. Информации будет много, но действительное исследование качества каждого конкретного учреждения будет потеряно, уступив место субъективным мнениям, поверхностным оценкам, условным представлениям.

Мы убеждены, что применительно к дополнительному образованию детей следует говорить о качестве организации образовательного института, имея в виду не его функциональную целостность, а органическое целое. Выражением этой органичной целостности на практике жизнедеятельности образовательных институтов, задающей их внутреннюю связанность, структурированность, но и способности к автономии, самоорганизации, самоуправлению, развитию является культурная модель: учреждения, дополнительного образования детей как оригинальной системы и дополнительного образования детей как уникального типа образовательного процесса или «субкультуры образования, в которой отдается предпочтение одним ценностям и отвергаются другие». Вводя понятие культурная модель учреждения, мы выделяем особый вид самоуправления или инновационной деятельности, объединяющей детей, родителей, педагогов, администрацию по созданию своей системы и типа своей жизнедеятельности, которая особым образом влияет на образование детей, их интересы, мышление, язык, а также изменяет педагогическую деятельность взрослых, делает образовательную систему уникальной. Культурная модель учреждения подразумевает обязательность концепции – системы взглядов, идей и ценностей (собственной «философии жизни»), видение своей миссии; соответствующей организации образовательного процесса и всей жизни учреждения, обеспечивающих стиль образовательного сообщества и механизм взаимодействия, развивающихся взаимоотношений. Все это формирует определенное качество образования и создает реальный культурный контекст взаимодействия детей и взрослых. Вместе с тем, мы убеждены, что внутренней характеристикой, собирающей, словно в фокусе, все особенности учреждения (и управленческие, и поведенческие) является организационная культура как показатель качества и, одновременно, критерий оценки этого качества. Понятие организационная культура является новым для отечественного образования и его применение еще не отличается распространенностью. Для дополнительного образования детей его практическое освоение дает реальный выход на самоидентификацию различных видов учреждений в системе дополнительного образования детей и самой системы – в сфере образования.

1.2 Взаимодействие педагога и ребенка в детском творческом объединении

В ряду специфических характеристик системы дополнительного образования детей ключевое значение имеют «право свободного выбора» и «взаимодействие педагога и ребенка» как соподчиненные педагогические принципы и явления. Именно безоговорочное признание прав ребенка на добровольный выбор существенно влияет на характер личностных отношений между педагогом и учеником в дополнительном образовании. Добрая воля ребенка - это то, что авансирует, делает реальной педагогическую деятельность.

Одной из самых привлекательных, активно обсуждаемых проблем современной науки и практики, является проблема взаимодействия педагога и ребенка. Причинами такого внимания можно назвать:

ставшее аксиомой признание взаимодействия людей в качестве основы всех сфер общественной жизни и деятельности, но одновременно и дискуссионность в определении понятия «взаимодействие»;

постоянность инновационных поисков адекватного раскрытия сложного мира личностных способностей через взаимодействие;

констатацию существующей зависимости эффективности педагогического процесса от состояния реального взаимодействия его участников: педагога и ребенка, педагога и объединения детей (группы, класса, кружка и пр.);

широкое практическое освоение новой педагогической парадигмы, в центре внимания которой - ценность индивидуальности ребенка;

массовое увлечение экспериментальной работой, стремление на практике апробировать привлекательные идеи теоретических исследований в области психологии, социальной психологии, педологии, педагогического менеджмента и т. д.;

переход от традиционного понимания педагогической деятельности только как формы воздействия взрослых на ребенка на поддержку процессов, связанных с развитием в ребенке способностей к самоопределению и самореализации в общих целях и задачах.

На современном этапе обсуждения проблемы педагогического взаимодействия сложились следующие основные тенденции:

Взаимодействие педагога и детей - это особый вид общественных отношений, демократичных по своей сути (партнерских), которые зависят от качеств, индивидуальных особенностей детей в той же степени, как и от личности педагога.

Взаимодействие и все многообразие взаимоотношений между педагогом и детьми зависят только от профессионализма педагога, особенностей его педагогического такта, мастерства, стиля и его авторитета как руководителя.

Процесс взаимодействия имеет свою собственную природу и закономерности, которые можно реализовать в педагогической практике на разном уровне.

Долгое время активное использование понятия «взаимодействие» ограничивалось литературой по философии (в самом общем своем значении) или управлению и бизнесу (в узкопрагматическом смысле). В психологической и педагогической литературе единого взгляда на определение этого понятия нет (в последнем издании Российской педагогической энциклопедии оно просто отсутствует как самостоятельная лексическая единица!), так же, как и нет должного согласования между этими двумя научными областями.

Для более четкого осмысления сущности педагогического взаимодействия в целом и его особенностей в условиях дополнительного образования детей выделим «опорные точки» из общих трактовок понятия.

Взаимодействие — связь явлений; система отношений связи, взаимозависимости между людьми и общественными группами; взаимная поддержка и согласованность действий для достижения единой цели, решения общих задач.

В этом определении взаимодействие утверждается только в качестве внешней, объективной закономерности социальной жизни. Вместе с тем взаимодействие - это согласованная деятельность людей в достижении совместных целей (результатов), в решении всеми участниками задач, проблем, имеющих значение для всех. В этом определении выделяется активность человека, его осознанная избирательность (желание, интерес, цель) по отношению к деятельности и к другим людям. Естественно, данная согласованность не может быть статичной - она должна осознанно изменяться (развиваться) в последовательности получения промежуточных результатов, сохраняя ориентацию на цель (образ желаемого результата).

С точки зрения социальной психологии к основным признакам согласованной, или совместной деятельности относится наличие:

единой цели для участников, включенных в деятельность;

общей мотивации к деятельности;

объединения, совмещения или сопряжения индивидуальных деятельностей (простых, частных);

разделения единого процесса деятельности на отдельные, функционально связанные операции и их распределения между участниками;

согласования индивидуальных деятельностей участников, соблюдение строгой последовательности операций в соответствии с заранее определенной программой (управление);

единого конечного совокупного результата;

единого пространства и одновременности выполнения индивидуальных деятельностей разными людьми.

Среди названных признаков единая цель совместной деятельности является центральным компонентом. Именно к цели как идеально представленному общему результату стремится общность индивидов.

Взаимодействие - это не только отношения участников совместной деятельности, но это и связанное с ним общение людей друг с другом. Известна существующая зависимость между общением и совместной деятельностью в становлении психики человека и развитии личности.

Данный постулат получил обоснование в работах известных психологов Д.Б.Эльконина и А.Н. Леонтьева о последовательности доминирования ведущих видов общения и деятельности на протяжении определенного возрастного периода человеческого развития. Суть идеи последования достаточно проста - с рождения до юности происходит естественная смена ведущих видов деятельности и общения, что обеспечивает преемственность этапов становления личности и познавательной сферы человека. При этом надо иметь в виду, что каждую разновидность ведущей деятельности отличает и особый способ взаимодействия - общения - сотрудничества людей друг с другом. Этот особый способ утверждается и сохраняется у личности на всю жизнь как определенная способность к эмоциональному общению, рефлексии, коммуникативным и предметно-орудийным действиям, учению, воображению, умению пользоваться символами, умению сотрудничать, анализировать, планировать собственные действия и т. д.

На характер личностных отношений между педагогом и ребенком влияет признание права на свободный выбор (саморазвитие). Образование, признающее это право, выстраивает свою педагогическую деятельность в интеграции двух процессов: обеспечение «свободы от» - защита ребенка от подавления, угнетения, оскорбления достоинства, в том числе и защита от собственных комплексов; и воспитание «в свободе для» - создание максимально благоприятных условий для творческой самореализации. Поэтому есть смысл еще раз обратить внимание на то, что межличностные отношения - это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми.

Сфера межличностных отношений между педагогом и детьми, педагогом и отдельным ребенком охватывает большой круг явлений, но все они могут быть подразделены на основе трех компонентов взаимодействия:

восприятия и понимания друг друга;

личной привлекательности (притяжения и симпатии);

взаимовлияния и поведения.

Межличностное взаимодействие, в широком смысле, представляет собой некий личный контакт двух или более человек, результатом которого являются взаимные изменения в поведении, установках, действиях и пр.; в узком смысле - система взаимно обусловленных индивидуальных действий в совместной деятельности, связанных с разделением и кооперацией функций каждого.

Характер межличностного взаимодействия детерминируется типом ситуации и личностными особенностями его участников. Несомненно, что ситуация сотрудничества предполагает определенный характер действия и поведения человека по сравнению с ситуацией соперничества. В первом случае -это взаимные симпатии и притяжение, создающие целостное внутригрупповое состояние удовлетворения, потребность быть вместе. В другом - неприятие, несовместимость, а может быть, и враждебность, ведущие к конфликту.

Межличностные отношения тем и отличаются, что каждый человек в них демонстрирует подлинную заинтересованность в другом человеке, и если между ними данной заинтересованность нет, то мы имеем дело с функциональными отношениями. В этом случае педагог ориентирован не на ребенка, а на то, как заставить его соответствовать внешним целям и требованиям, которые педагог считает выше желаний, интересов ребенка.

Именно межличностные отношения, возникающие между детьми и педагогами дополнительного образования, нередко становятся первой и главной притягательной силой для детей, которые еще точно не определили свой интерес в предметной деятельности, но получают от педагога и сверстников в группе -так необходимое для них общение. Реальна и другая ситуация - ребенок имеет устойчивый интерес к предметной деятельности, но покидает группу или иное объединение именно потому, что те межличностные отношения, которые сложились в них, травмируют его.

В фрагментарном или системном варианте межличностное взаимодействие - это процесс «обмена» идеями, деятельностью, ценностями, смыслами, переживаниями, интересами и т. д.

Взаимодействие педагога и ребенка есть процесс межличностного взаимодействия, и он всегда является двусторонне активным процессом, или «обменом», предполагающим уже известную нам равноправность, соразмерность того, что «обменивается», и одновременно увеличение возможностей каждого. Взаимодействие в педагогическом процессе, по справедливому утверждению психологов, является одним из способов активизации саморазвития и самоактуализации ребенка (eгo персонализации). Его дополнительный эффект состоит в межиндивидуальном влиянии, базирующемся на взаимопонимании, межличностном психическом отражении, взаимном оценивании и самооценке. В этом случае мы говорим, что при определенных условиях взаимодействие становится фактором развития личности не только ребенка, но и педагога.

Некоторые авторы особо выделяют следующие компоненты педагогического взаимодействия:

- взаимопознание как узнавание друг друга, как положительное оценивание индивидуальных и личных черт, возможностей, способностей и т. д.;

взаимопонимание с последующей доброжелательной координацией действий, поступков;

взаимовлияние, вызывающее изменение поведения, мыслей, чувств участников;

взаимоотношения как двустороннюю готовность к совместным действиям.

Однако следует особо подчеркнуть, что такая характеристика скорее дает представление о взаимодействии как некой общей форме, присущей не только педагогической, но и в принципе любой сфере. Взаимодействие педагога и ребенка, даже если оно и будет описано через понятия «субъект», «партнер» и т. д., укажет лишь на то, какими эти отношения должны быть, но как они таковыми становятся - это и есть собственно содержание педагогических технологий, которые преследуют цель выращивания в ребенке способностей становиться субъектом и партнером.

Следует помнить, что педагогическая позиция отличается от любой другой тем, что педагог - это тот человек, который взаимодействует с ребенком, несет ответственность не только за настоящее ребенка, но и за возникновение ценностных ориентаций, определяющих траекторию его построения собственного будущего. Однако форма этой ответственности представляет собой не что иное, как научение ребенка строительству собственной жизни. Вот почему педагог не только ведет за собой ребенка, но и стимулирует, поддерживает в ребенке проявление самостоятельности. Тем самым педагог создает для ребенка условия не только для учебы на чужих знаниях и опыте, но и помогает ему овладеть рефлексией, самоанализом, способностью прогнозировать и проектировать собственную жизнедеятельность. Без этого невозможно выращивание субъектных качеств, без этого нет основы для организации действительно партнерских отношений с ребенком.

Успех совместной образовательной деятельности зависит:

от способов ее распределения между участниками;

от особенностей обмена действиями при решении общих задач;

от обеспечивающих ее процессов коммуникации, взаимопонимания, рефлексии каждого из участников взаимодействия.

Известно, что отношение между партнерами - это субъект - субъектное взаимодействие, так как партнерами становятся только равноправные, равно активные и самостоятельные участники совместной деятельности, заинтересованные друг в друге, а вместе - в достижении одной цели. Любой человек может стать партнером в какой-либо деятельности, если он способен осознанно проявить волю, нести ответственность за свои поступки, если он имеет установку на сохранение отношений взаимодействия с другими людьми (принимаемыми как субъекты).

Партнерами можно стать на основе добровольного принятия взаимной ответственности за соблюдение юридических законов, нормативных положений, общественно принятых правил поведения в совместно осуществляемой деятельности. Имея в виду данный аспект, мы говорим об официальных отношениях между администрацией и учителями в одной школе, о дисциплинарных правилах организации взаимоотношений в классе между детьми, между учителем и детьми.

Возможны и отношения партнеров, в основе которых - самостоятельно выбранные нравственные нормы, свободно выбранное общение, регулирующие все межличностные отношения. Гарантией выполнения обязательств партнеров друг перед другом являются доверие, ответственность, совесть. В этом случае мы говорим не о формальных объединениях людей, а о подлинном сообществе. Во взаимодействии достаточно только зафиксировать, каким нормам и целям должна соответствовать совместная деятельность.

Педагогическое соглашение создает прежде всего особую коммуникативную ситуацию, в которой учитель руководит взаимодействием учащихся, координируя их предложения, стимулируя разными педагогическими приемами процессы анализа, понимания, критического осмысления учебного содержания.

Для организации эффективной работы учащиеся разделяются на группы, каждая из которых решает самостоятельно поставленные задачи, коллегиально обсуждает варианты и оформляет совместное решение. Роли учителя в таком соглашении разнообразны: он является координатором действий, задает условия задачи, распределяет работу, но и принимает участие, на равных началах со всеми, в обсуждении вариантов, вводит недостающую информацию, т.е. является соучастником творческого процесса. Для него исключается только одна роль - носителя и транслятора единственной и конечной истины!

Педагогическая деятельность - это не только функциональная обязанность, но прежде всего способ, при помощи которого взрослый выстраивает свою позицию в детско-взрослой общности. Известно, что общность — это такая форма отношений, которая строится, достигается и существует только как взаимная симпатия, взаимное притяжение людей, которые сохраняют ее как ценность, выстраивая самые различные связи и формы деятельности, в которых могут проявиться и разность взглядов, подходов, устремлений, целей, жизненных задач. Но именно человеческое, заинтересованное отношение друг в друге как возможности общаться с симпатичным, приятным и порядочным человеком помогает преодолевать разногласия и находить взаимоприемлемые, подчас компромиссные решения.

Из общности никого нельзя исключить, как, например, из коллектива или учебной группы. Общность - это достояние, создаваемое сообща, а потому она является ценностью, которой каждый дорожит, поскольку рассматривает как предназначенное лично для себя и лично его поддерживает. В общности невозможно проявление насилия, а в ней имеется - согласование свободных позиций. Проявить насилие или агрессию к кому-нибудь - значит разрушить те основания симпатии, доброты и взаимной заинтересованности, на которых данная общность держится.

Заключение

Учительство - это искусство, труд, не менее творческий, чем труд писателя или композитора, но более тяжелый и ответственный. Педагог обращается к душе человеческой не через музыку, как композитор, не с помощью красок, как художник, а впрямую. Воспитывает личностью своей, своими знаниями и любовью, своим отношением к миру.

Однако, педагог в гораздо более высокой степени, чем артист, должен воздействовать на свою аудиторию, содействовать формированию мировоззрения своих подопечных, дать им научную картину мира, пробудить чувство прекрасного, чувство порядочности и справедливости, сделать грамотными и заставит поверить в себя, в свои слова. При этом в отличие от актёра, он вынужден работать в режиме обратной связи: ему постоянно задают разнообразные вопросы, в том числе коварные, и все они требуют исчерпывающих и убедительных ответов. Настоящий педагог, Педагог с большой буквы - это личность, рождающая, формирующая другие личности (в идеале - совместно с семьёй). Для этого ему необходимо не только внимание и уважение со стороны его учеников, со стороны всего общества.

Педагог - не только профессия, суть которой передавать знания, по и высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке. В этой связи можно выделить совокупность социально- и профессионально обусловленных качеств педагога: высокая гражданская ответственность и социальная активность; любовь к детям, потребность и способность отдать им свое сердце; духовная культура, желание и умение работать вместе с другими; готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений; потребность в постоянном самообразовании; физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность.

Профессионально-педагогическая направленность: идейная убежденность, общественная активность, склонность к доминированию, социальный оптимизм, коллективизм, профессиональная позиция и призвание к инженерно-педагогической деятельности.

Профессионально-педагогическая компетентность: общественно-политическая осведомленность, психолого-педагогическая эрудиция, инженерно-технический кругозор, педагогическая техника, компьютерная подготовленность, умения и навыки по рабочей профессии, общая культура.

Профессионально-важные качества личности: организованность, социальная ответственность, коммуникативность, прогностические способности, способность к волевому воздействию, эмоциональная отзывчивость, доброта, тактичность, рефлексия на свое поведение, профессионально-педагогическое мышление, техническое мышление, произвольное внимание, педагогическая наблюдательность, самокритичность, требовательность, самостоятельность, креативность в области педагогической и производственно-технологической деятельности.

Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская К.Л. Деятельность и психология личности. -М., 1980.
2. Барабанщиков Л.В. Проблемы педагогической культуры преподавателя. - М., 1980.
3. Кан-Калик В.Л. Педагогическая деятельность как творческий процесс - Грозный, 1976.
4. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся. - Вопросы психологии. №1, 1984.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности педагога и мастера
6. производственного обучения, М.: Высшая школа, 1990.
7. Синенко В.Я. Профессионализм учителя. - Педагогика, №5, 1999.
8. Фесюкова Л.Б. «От трех до семи» Харьков «Фолио» Москва «АСТ» 2000 год
9. Фесюкова Л.Б. Гончарова Л. «Игры и упражнения» Бишкек: Мектен, 1991 год
10. «Волшебная азбука. Русские сказки от А до Я» издательский дом Галерея фонд 2004г.
11. Борисова Е.М. и др. Индивидуальность и профессия. - М., 1991.
12. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологи. - М., 1989.
13. Казакова Е.И., Тряпицина А.П. Диалог на лестнице успеха (школа на пороге нового века). - СПб, 1997.
14. Кан-Калик В Л. Учителю о педагогическом общении. - М., 1987.
15. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. - Рига, 1995.
16. Коломина И.П. Структуры и механизмы творческой деятельности. -М., 1983.
17. Корчак Я. Как любить ребенка (педагогическое наследие). - М., 1990.
18. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя. - М., 1989.
19. Левитов Н.Д. Психология труда. - М., 1986.
20. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. - М., 1997.
21. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения. - М., 1990.
22. Маркова А.К.Психология профессионализма. - М., 1996.
23. Мижериков ВЛ., Ермоленко МЛ. Введение в педагогическую профессию. -М., 1999.
24. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. - М., 1994.
25. Михайлова Н.Н., Юсфин СМ. Актуальное состояние проблемы профессионального самоопределения в сфере образования // Проблемы проектирования профессиональной позиции. - М., 1997.
26. Сергеев ВМ. Методика диагностики уровня сформированности педагогически организованной деятельности подростково-юношеской группы // Мир психологии и психология в мире, 1994.
27. Шмаков С.Л. Игры учащихся - феномен культуры. - М., 1994.
28. Вазина К.Я., Петров Ю.Н., Белиловский В.Д. Педагогический менеджмент. - М., 1991.
29. Донцов AM. Психология коллектива. - М., 1984.
30. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. - М., 1995.
31. Зингернт В., Ланг Л. Руководить без конфликтов. - М., 1990.
32. Казакова Е.И. Системно-ориентационный подход к развитию образовательных систем: методические материалы. - СПб., 1997.
33. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. - М., 1997.
34. Евладова Е.Б. Дополнительное образование в школе: проблемы и специфика // Дополнительное образование детей - фактор развития творческой личности. - СПб, 1998.
35. Евладова Е.Б. Дополнительное образование: проблема взаимосвязи // Внешкольник, 2000. - №3.
36. Евладова Е.Б. Комплексная программа воспитания и дополнительного образования в школе // Внешкольник, 1999 - №3.
37. Евладова Е.Б. «Погружение» в культуру // Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения. - М., 1999.
38. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: В 2 кн. Процесс воспитания. - М., 1999. - Кн. 2.
39. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. - М., 2000.
40. Асмолов А.Г. Психология личности. - М., 1995.
41. Вершловский С.Г. Учитель крупным планом. - Л., 1991.
42. Гальперин ТТЛ. Методы обучения и умственное развитие. - М., 1985.
43. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М., 1986.
44. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8т.- М., 1983-1986.
45. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Процесс совместного преодоления или педагогическая поддержка ребенка как предмет управления // Директор школы, 1997, №2.
46. Петровский А.В., Калиненко В.К., Котова И.Б. Личностно-развивающее взаимодействие. - Ростов-на-Дону, 1993.
47. Роджерс К. К теории творчества. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М., 1994.
48. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика, 1994, №5
49. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии, 1991, №2.
50. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Личность как социокультурная реальность. - Самара, 1999.
51. Томас А. Харрис. Я хороший, ты хороший. - М., 1993.
52. Цукерман ГА. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов: Пособие для учителей. - М., 1994.
53. Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой познавательной среде. - М., 1997.