**Семинар «Развитие индивидуальных моделей профессиональной деятельности педагогов в процессе обучения учащихся»**

**Автор – Шеремет Ольга Викторовна, председатель методической комиссии, преподаватель немецкого языка.**

**Учреждение образования «Слуцкий государственный сельскохозяйственный профессиональный лицей»**

**Цель: определение профессиональной компетентности молодых педагогов для достижения высокого качества обучения учащихся путём овладения теорией и методологией развития индивидуальных моделей профессиональной деятельности.**

**Участники: молодые специалисты лицея.**

**Регламент: 1 час**

**Форма проведения: практическое занятие.**

**Обеспечение: мультимедийная установка, анкеты-задания, рабочие карты для определения самооценки, информационный материал.**

Успех и эффективность профессиональной деятельности педагога зависит, на мой взгляд, от умелого использования многообразия форм организации учебно-воспитательной работы в процессе обучения учащихся.

 Одновременно эффективность реальной практики обучения обеспечивается не отдельными формами, а их продуманной, взаимосвязанной системой, выполняющей функции:

* обучающе-образовательные, позволяющие конструировать и использовать данные формы для создания наиболее эффективных условий передачи детям знаний, умений и навыков, формирования их мировоззрения и развития способностей;
* воспитательные, обеспечивающие последовательное введение учеников в разнообразные виды деятельности. В результате происходит развитие интеллектуальных, нравственно-эмоциональных и физических качеств личности;
* организационные, требующие четкой методической проработки и инструментовки образовательного процесса;

* психологические, предполагающие оптимальное развитие у учащихся всех психических процессов, способствующих обучению;

* развивающие, связанные с созданием многообразия условий для полноценной интеллектуальной деятельности;

 **В целом реализация этих функций в единстве различных форм обучения способствует профессиональному совершенствованию учителя и личностному развитию учащихся.**

Организационные формы обучения объединены следующими общими целями:

* 1. Освоение новых знаний. В этом случае целесообразны следующие формы — школьная учебная, проблемная лекция, экскурсия, лабораторная работа, учебный трудовой практикум.
* 2. Закрепление знаний, формирование навыков и умений — практикум, лабораторная работа, семинар, консультация.
* 3. Выработка умений целесообразно, самостоятельно применять знания в комплексе новых ситуаций — семинары, диспуты, дискуссии, ролевые и учебно-деловые игры.
* 4. Обобщение единичных знаний и их систематизация — конференции, уроки-обобщения, семинары.
* 5. Определение уровня овладения знаниями, умениями и навыками — урок контроля и коррекции знаний, коллоквиум, семи-нар-зачет, общественный смотр знаний.

На основе анализа всех имеющихся функций и целей можно выделить целостную трёхмерную модель систематизации различных форм организации обучения:

* ***общие формы*** *как особенности взаимодействия участников учебного процесса (индивидуальные, парные, групповые, коллективные, фронтальные);*

* ***внешняя составляющая****, которая ориентирована на особенности передачи учебного материала учащимся (урок, игра, семинар, лекция, экскурсия, лабораторное занятие и т.д.);*
* ***внутренняя составляющая*** *с точки зрения доминирующей цели обучения (вводное занятие, практическое занятие, комбинированная форма организации занятия*

**Общие формы организации обучения**

**

* **Индивидуальная форма** – индивидуальное выполнение определенных заданий на основе непосредственного контакта учителя и ученика.
* **Парная форма** связана с коммуникативным взаимодействием между учителем и парой учащихся, выполняющих под его руководством общее учебное задание.
* **Групповая форма** — когда общение учителя осуществляется с группой детей более трех человек, которые взаимодействуют, как между собой, так и с учителем с целью реализации образовательных задач.
* **Коллективная форма** — одна из самых сложных форм организации деятельности учащихся, рассматривающая обучение целостного коллектива, имеющего руководителя из среды учащихся. Данная форма ориентирована на активное взаимообучение учеников, их сплоченность и взаимопонимание.
* **Фронтальная форма**, т.е. «обращенная к зрителям», предполагает одновременное обучение группы учащихся или целого класса, решающих однотипные учебные задачи с последующим контролем результатов со стороны учителя. Эта традиционная форма организации учебного процесса связана с «усреднением» обучающихся, так как единообразие заданий не учитывает их индивидуальных особенностей.

**Внешние и внутренние формы организации обучения**

* **Урок** — единица образовательного процесса, четко ограниченная временными рамками, возрастным составом участников, планом и учебной программой работы. Урок является основной формой организации текущей учебной работы. В этой форме представлены все компоненты учебно-воспитательного процесса: цель, задачи, содержание, средства и методы.

**Выделяются следующие типы уроков**:

* изучения нового учебного материала;
* совершенствования знаний, умений и навыков;
* обобщения и систематизации;
* комбинированные уроки;
* контроля и коррекции знаний, умений и навыков.

 Независимо от типа урока педагогу необходимо продумать его структуру и логику для повышения эффективности собственно учебного процесса. Под структурой урока подразумеваются его внутреннее строение и последовательность отдельных этапов, отражающих цель, дидактические задачи и особенности их практической реализации.

**Этапы комбинированного урока**

* 1. **Организационный** — дидактическая задача заключается в подготовке учащихся к работе на уроке.
* **2. Проверка выполнения домашнего задания — дидактическая** задача — проверка
* 3. **Подготовка к активной учебно-познавательной деятельности** — дидактическая задача этого этапа ориентирует на подготовку учащихся к тому виду деятельности, который будет доминировать на основном этапе урока.
* 4. **Усвоение новых знаний** — дидактическая задача определяет формирование у учащихся конкретных представлений об изучаемых фактах, понятиях, явлениях, их сущности и взаимосвязях.
* 5. **Первичная проверка понимания учащимися нового материала** — дидактическая задача состоит в установлении специфики осознанности его освоения.
* 6. **Закрепление знаний** — дидактическая задача заключается в организации деятельности учащихся по применению новых знаний.
* 7. **Обобщение и систематизация знаний** — дидактическая задача состоит в обеспечении усвоения системы знаний и установлении межпредметных связей.
* 8. **Контроль и самоконтроль знаний** — дидактическая задача ориентирует на проверку знаний и стимуляцию учащихся на самоконтроль и самообразование.
* 9. **Подведение итогов** — дидактическая задача — дать анализ успешности образовательной деятельности и показать пути решения проблем в обучении.
* 10. **Информация о домашнем задании** — дидактическая задача состоит в подготовке к выполнению рекомендаций учителя.

**Экскурсии** — это форма организации учебной работы, при которой учащиеся выходят на место расположения изучаемых объектов (природы, исторических памятников, производства) для непосредственного ознакомления с ними. Именно экскурсии позволяют объединить учебный процесс в учреждении образования с реальной жизнью для непосредственного знакомства учащихся с предметами и явлениями естественного окружения. В системе обучения экскурсия выполняет целый ряд дидактических функций:

* реализует принцип наглядности обучения;
* повышает научность образования и укрепляет его связи с жизнью и практикой;
* расширяет технологический кругозор учащихся.

**Лекция** — форма передачи знаний, в процессе лекции педагог последовательно и системно, преимущественно монологически излагает и объясняет учебный материал.

* вводная часть — ознакомление с темой, планом, целью, задачами лекции и рекомендуемой литературой;
* главная часть — раскрытие темы лекции в соответствии с заявленным планом и авторским видением проблемы;
* заключительная часть — выводы и обобщения, подводящие итоги лекции.

**Семинар** — это форма организации обучения, доминирующим компонентом которой является самостоятельная исследовательско-аналитическая работа учащихся с учебной литературой и последующим активным обсуждением проблемы под руководством педагога. Целями семинара являются углубление и систематизация теоретических знаний учащихся, а также целенаправленный контроль за освоением знаний со стороны педагога и критическое обсуждение творческих работ учеников (рисунков, сочинений, продуктов технического творчества, исследовательских докладов и т.д.). Проводятся различные виды семинаров — семинары-конференции, семинары-консультации, коллоквиумы, семинары-зачеты.

**Практическое занятие** как форма организации образовательного процесса носит обучающий характер, направлено на формирование определенных практических умений и навыков, является связующим звеном между самостоятельным теоретическим освоением учащимся научной дисциплины и применением ее положений на практике. Как правило, применяется при изучении дисциплин естественно-научного цикла, в процессе трудовой и профессиональной подготовки учащихся, проводится в лабораториях, мастерских и учебных кабинетах. На практическом занятии учащиеся овладевают методикой научного исследования, у них формируются соответствующие навыки. Обычно работа строится в парах или индивидуально по инструкции или алгоритму, предложенному педагогом. Ценность практических занятий заключается в том, что при их проведении осуществляется оперативная обратная связь и вносятся необходимые коррективы.

**Лабораторная работа** — это практическое занятие, которое проводится как индивидуально, так и с подгруппой учеников; цель его — реализация следующих основных функций:

* овладение системой средств и методов экспериментально-практического исследования;
* развитие творческих исследовательских навыков учащихся;
* расширение возможностей использования теоретических знаний для решения практических задач.

**Основными структурными элементами лабораторной формы работы являются:**

* обсуждение учителем задания с группой, ответы на вопросы ее членов;
* самостоятельное коллективное исполнение задания посредством чтения, практической деятельности, распределения частных заданий между участниками рабочей группы;
* консультации учителя в процессе обучения;
* обсуждение и оценка полученных результатов членами рабочей группы;
* письменный или устный отчет учащихся о выполнении задания;
* контрольное собеседование учителя с представителями рабочих групп.

**Игра** (педагогическая или дидактическая) — это форма организации обучения, воспитания и развития личности, которая осуществляется педагогом на основе целенаправленно организованной деятельности учащихся по специально разработанному игровому сценарию с опорой на максимальную самоорганизацию учащихся при моделировании опыта человеческой деятельности.

Современные исследования показывают, что значение педагогических и дидактических возможностей игры достаточно велико, так как:

* активизируется и интенсифицируется процесс обучения посредством стимуляции мотивов учебной деятельности;

* воссоздаются межличностные отношения, моделирующие реальные условия социальной жизни;

* варьируется проблемность учебного материала за счет нивелирования сложностей его освоения;
* расширяется и углубляется процесс творческого самоопределения учащихся.

*Таким образом, рассмотренные общие, внешние и внутренние формы организации обучения, как правило, используются педагогами вариативно, интегративно, творчески в зависимости от собственных профессиональных установок, целей, задач и содержания образовательного процесса, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.*

**Приложение 1**

**Анкетирование молодого педагога**

Ф.И.О. преподавателя\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Инструкция: оцените по пятибалльной системе аспекты своей профессиональной деятельности.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Аспекты профессиональной деятельности | Самооценка учителя | оценка |
| наставника | администрации |
| 1 | Формирование общеобразовательных умений, навыков |  |  |  |
| 2 | Осуществление межпредметных связей |  |  |  |
| 3 | Осуществление индивидуального и дифференцированного подхода |  |  |  |
| 4 | Развитие познавательных способностей учащихся |  |  |  |
| 5 | Организация самостоятельной работы учащихся |  |  |  |
| 6 | Системность и перспектива образования |  |  |  |
| 7 | Использование краеведческого материала |  |  |  |
| 8 | Использование элементов инновационных технологий |  |  |  |
| 9 | Выбор оптимальных методов обучения |  |  |  |
| 10 | Выбор оптимальных форм проведения урока |  |  |  |
| 11 | Умение эффективно использовать способы обучения |  |  |  |
| 12 | Ведение тематического учета знаний |  |  |  |
| 13 | Реализация воспитательной направленности урока |  |  |  |
| 14 | Реализация принципов развивающего обучения |  |  |  |
| 15 | Изучение уровня учебных достижений учащихся |  |  |  |
| 16 | Организация рабочего места преподавателя, учащегося |  |  |  |
| 17 | Организация внеклассной работы по предмету |  |  |  |
| 18 | Умение сохранять работоспособность и дисциплину на уроке |  |  |  |
| 19 | Умение рационально использовать время на уроке |  |  |  |
| 20 | Соблюдение санитарно-гигиенических требований к уроку |  |  |  |
| 21 | Умение проводить анализ, самоанализ урока |  |  |  |
| 22 | Развитие умений и навыков само- и взаимоконтроля |  |  |  |
| 23 | Методика организации работы с учащимися, которым тяжело учиться |  |  |  |
| 24 | Методика организации работы с учащимися, мотивированными на учебу |  |  |  |
| 25 | Методика проведения уроков разных типов. |  |  |  |

**Приложение 2**

**Рабочая карта для проведения процедуры самооценки**

**Инструкция**. Используя в качестве опорного документа «Крите­рии оценки профессиональных компетенций преподавателя», обведите балл, соответствующий вашей самооценке.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Показатель самооценки** | **Балл** | **Показатель самооценки** |
| **1** | **2** | **3** |
| 1. Я отлично знаю со­держание предмета, хорошо ориентируюсь в нормативных доку­ментах и современных публикациям по мето­дологии преподаваемо­го мною предмета | **10 9 8 7 6 5 4 3 2 1** | Я знаю содержание предме­та, но практически не слежу за достижениями в области разработок новых подходов в его преподавании, не пользуюсь периодикой. В учебном процессе практиче­ски не проявляются резуль­таты последних исследова­ний базовых наук: педаго­гики, психологии, методики |
| 2. Я понимаю вклад каждого параметра по­знавательной деятель­ности в учебный успех ученика, знаю теорию познавательной дея­тельности. При обсуж­дении педагогических воздействий, анализе уроков, результативно­сти образовательного процесса, активно ис­пользую эти понятия | **10  9 8 7 6 5 4 3 2 1** | Я имею затруднения в сис­темном подходе к оценке учебных ресурсов ученика. Практически не могу само­стоятельно проанализиро­вать познавательную сферу ученика |
| 3. Я умею дифферен­цировать виды и спо­собы воздействия при общении, строить об­щение, предупреждая конфликты. На уроках практически не возни­кают проблемы пове­дения учеников | **10  9 8 7 6 5 4 3 2 1** | Я не уделяю должного вни­мания стилю и способам общения |
| 4. Я владею техноло­гиями самоанализа. Умею выделить и про­анализировать цели и результат учебного процесса и его условия. Умею спроектировать, реализовать и проана­лизировать результа­тивность программы развития ученика сред­ствами своего предмета | **10 9 8 7 6 5 4 3 2 1** | Я практически не исполь­зую принцип планирования от конечной цели. Самоана­лиз чаще всего строю на эмоциях и ощущениях. В основном ставлю и реали­зую предметные цели в обу­чении |
| 5. Я владею навыками педагогического экспе­риментирования с ми­нимальной помощью научного руководите­ля. Умею проанализи­ровать результаты ОЭР, сформулировать практические рекомен­дации и теоретические выводы | **10  9 8 7 6 5 4 3 2 1** | Я не могу или затрудняюсь спланировать внедрение инноваций, спрогнозировать результат такого внедрения |
| 6. Я могу самостоя­тельно подготовить описание опыта, про­вести мастер-класс, оформить статью, док­лад | **10 9 8 7 6 5 4 3 2 1** | Я практически не могу опи­сать свою работу так, чтобы коллеги могли воспользо­ваться моим опытом |
| 7. Я владею основами информационно - коммуникативных технологий для обслуживания потреб­ностей учебного про­цесса | **10 9 8 7 6 5 4 3 2 1** | Я практически не знаю со­держание информационно - коммуникативных технологий и не использую их в учебном процессе |

**Приложение 3**

**Критерии оценки профессиональных компетенций**

**преподавателя**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **Характеристики, определяющие успешность учи­теля** |  **8-10 баллов -оптимальный уровень** |  **6-7 баллов -достаточный уровень** |  **5 баллов и ниже -критический уровень** |
| **1** | **Предметная компетенция: знания в об­ласти препода­ваемого пред­мета, методо­логия препода­ваемого пред­мета** | Преподаватель отлично знает содержа­ние предмета, хорошо ориен­тируется в нор­мативных доку­ментах и совре­менных публи­кациях по мето­дологии препо­даваемого пред­мета, что нахо­дит отражение в оборудовании кабинета и в со­держании уроч­ной и внеуроч­ной деятельно­сти учащихся | Преподаватель хорошо знает содержа­ние предмета, ориентируется в нормативных документах и современных публикациях по методологии преподаваемого предмета, но использует ма­териалы публи­каций нерегу­лярно - для под­готовки высту­плений, отчетов. В содержание учебного про­цесса продук­тивный опыт и инновационные приемы вводит эпизодически | Преподаватель знает содержание предмета, но практически не следит за дос­тижениями в области разра­боток новых подходов в его преподавании, не пользуется периодикой. В учебном про­цессе практиче­ски не прояв­ляются резуль­таты последних исследований базовых наук: педагогики, психологии, методики |
| **2** | **Общепедаго­гическая ком­петенция: тео­ретические знания в об­ласти индиви­дуальных осо­бенностей пси­хологии и пси­хофизиологии познаватель­ных процессов личности** | Преподаватель знает теорию познава­тельной дея­тельности. При обсуждении кор-рекционных воз­действий, анали­зе уроков, ре­зультативности образовательно­го процесса ак­тивно использу­ет эти понятия | Преподаватель не име­ет целостного представления обо всех ресур­сах и условиях учебного успеха ученика | Преподаватель имеет затруднения в системном под­ходе к оценке учебных ресур­сов ученика. Практически не может само­стоятельно про­анализировать познавательную сферу ученика |
| **3** | **Профессио­нально-комму­никативная компетенция: практическое владение прие­мами эффек­тивного обще­ния** | Преподаватель умеет дифференциро­вать виды и спо­собы воздейст­вия при обще­нии, строит общение, преду­преждая кон­фликты. На уро­ках практически не возникают проблемы пове­дения учеников | Преподаватель строит общение по принципу дирек­тивно-понимаю­щего, однако не всегда может дифференциро­вать подходы в процессе обще­ния с отдельным учеником | Преподаватель не уделяет долж­ного внимания стилю и спосо­бам общения |
| **4** | **Управленче­ская компетен­ция: владение управленче­скими техно­логиями - пе­дагогический анализ ресур­сов, умение проектировать цели, планиро­вать, организо­вывать, кор­ректировать и анализировать результаты** | Преподаватель владеет технологиями са­моанализа. Умеет выделить и ана­лизировать цели и результат учебно­го процесса и его условия. Умеет спроектировать, реализовать и проанализировать результативность программы разви­тия ученика сред­ствами своего предмета | Преподаватель испы­тывает затруд­нения при целеполагании, но может анализи­ровать свою дея­тельность по предложенному алгоритму, кор­ректируя цели и условия учебно­го процесса | Преподаватель прак­тически не ис­пользует прин­цип планирова­ния от конеч­ной цели. Са­моанализ чаще всего строится на эмоциях и ощущениях. В основном ста­вит и реализует предметные цели в обуче­нии |
| **5** | **Компетенция в сфере иннова­ционной дея­тельности: умение спла­нировать, ор­ганизовать, провести и проанализиро­вать педагоги­ческий экспе­римент** | Преподаватель владеет навыками педа­гогического экс­периментирова­ния с минималь­ной помощью научного руко­водителя. Умеет проанализиро­вать результаты организации экспериментальной работы, сформули­ровать практиче­ские рекоменда­ции и теоретиче­ские выводы | Преподаватель может провести экспе­римент, но для его планирова­ния и анализа нуждается в на­учном руково­дстве | Преподаватель не мо­жет или затруд­няется сплани­ровать внедре­ние инноваций, спрогнозиро­вать результат такого внедре­ния |
| **6** | **Рефлексивная компетенция: умение обоб­щить свою ра­боту** | Преподаватель может самостоятельно подготовить описание опыта, провести мастер-класс, оформить статью, доклад | Преподаватель спосо­бен самостоя­тельно описать свой опыт, но для системати­зации, структу­рирования, обобщения и выводов требует помощи | Преподаватель прак­тически не мо­жет описать свою работу так, чтобы кол­леги могли вос­пользоваться его опытом |
| **7** | **Информацион­но-коммуника­тивная компе­тенция** | Преподаватель владеет основами информацинно-коммуникативными технологиями для обслуживания потребностей учебного про­цесса | Преподаватель нахо­дится на началь­ном этапе ста­новления информационно-коммуникативной грамотно­сти. Имеет на­чальные навыки и умения | Преподаватель прак­тически не зна­ет содержание информацинно-коммуникативных технологий и не использует их в учебном процессе |

**Приложение 4**

**Модели общения педагога**

Различные стили коммуникативного взаимодействия порождают несколь­ко моделей поведения педагога в общении с обучаемыми на занятиях. Условно их можно обозначить следующим образом.

**МОДЕЛЬ ДИКТОРСКАЯ** («Монблан»). Педагог как бы отстранен от обу­чаемых, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Обучаемые – всего лишь безликая масса слушателей.

Никакого личностного взаимодействия. Пе­дагогические функции сведены к информационному сообщению.

***Следствие:*** *отсутствие психологического контакта, а отсюда безы­нициативность и пассивность обучаемых.*

**МОДЕЛЬ НЕКОНТАКТНАЯ** («Китайская стена») очень близка по своему психологическому содержанию к первой. Разница в том, что между педагогом и обучаемыми существует слабая обратная связь ввиду произвольно или не­преднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого барьера могут выступить отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, инфор­мационный, а не диалоговый характер занятия; непроизвольное подчеркивание педагогом своего статуса, снисходительное отношение к обучаемым.

***Следствие:*** *слабое взаимодействие с обучаемым, а с их стороны -равнодушное отношение к педагогу.*

**МОДЕЛЬ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ВНИМАНИЯ** («Локатор») основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Педагог ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на часть, допустим, на талантливых или же, напро­тив, слабых, лидеров и аутсайдеров. В общении он как бы ставит их в положе­ние своеобразных индикаторов, по которым ориентируется на настроение кол­лектива, концентрирует на них свое внимание. Одной из причин такой модели общения на занятиях может явиться неумение сочетать индивидуализацию обучения с фронтальным подходом.

***Следствие:*** *нарушается целостность акта взаимодействия в систе­ме педагог-коллектив, она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.*

**МОДЕЛЬ ГИПОРЕФЛЕКСНАЯ** («Тетерев») заключается в том, что педагог в общении как бы замкнут сам на себя: его речь большей частью монологична. Разговаривая, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушате­лей. В диалоге оппоненту бесполезно пытаться вставить реплику, она просто не будет воспринята. Даже в совместной трудовой деятельности такой педагог по­глощен своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к окружающим.

***Следствие:*** *практически отсутствует взаимодействие между обучае­мыми и обучающим, а вокруг последнего образуется поле психологического вакуума. Стороны процесса общения существенно изолированы друг от друга, учебно-воспитательное воздействие представлено формально.*

**МОДЕЛЬ ГИПЕРРЕФЛЕКСНАЯ** («Гамлет») противоположна по психоло­гической канве предыдущей. Педагог озабочен не столько содержательной сто­роной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирую­щее значение для него. Он постоянно сомневается в действенности своих ар­гументов, в правильности поступков. Остро реагирует на нюансы психологиче­ской атмосферы обучаемых, принимая их на свой счет. Такой педагог подобен обнаженному нерву.

***Следствие:*** *обостренная социально-психологическая чувствительность педагога, приводящая к его неадекватным реакциям* на *реплики и действия ау­дитории. В такой модели поведения не исключено, что бразды правления ока­жутся в руках обучаемых, а педагог займет ведомую позицию в отношениях.*

**МОДЕЛЬ НЕГИБКОГО РЕАГИРОВАНИЯ** («Робот»). Взаимоотношения пе­дагога с обучаемыми строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы ми­мика и жесты, но педагог не обладает чувством понимания меняющихся ситуа­ций общения. Им не учитываются педагогическая действительность, состав и психическое состояние обучаемых, их возрастные и этнические особенности.

Идеально спланированное и методически отработанное занятие разбива­ется о рифы социально-психологической реальности, не достигая своей цели.

*Следствие: низкий эффект педагогического взаимодействия*

**МОДЕЛЬ АВТОРИТАРНАЯ** («Я - сам»). Учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на педагоге. Он - главное и единственное действующее лицо. От него исходят запросы и ответы, суждения и аргументы. Практически от­сутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Односторонняя активность педагога подавляет всякую личную инициативу со стороны обучаемых, которые осознают себя лишь в качестве исполнителей, ждут инструкций к дейст­вию. До минимума снижается их познавательная и общественная активность.

*Следствие: воспитывается безынициативность обучаемых, теряет­ся творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера позна­вательной активности.*

**МОДЕЛЬ АКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ** («Союз»). Педагог постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощ­ряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате кол­лектива и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодейст­вия с сохранением ролевой дистанции.

*Следствие: возникающие учебные, организационные и этические про­блемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивна.*