

**УДК 378.147:81**

**ББК 74.48:81:2**

**Б 31**

**З.А. Батчаева**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева; E-mail: Prur.kcsu@mail.ru*

**Г.П. Кувшинова**

*Старший преподаватель кафедры иностранных языков Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева; E-mail: Prur.kcsu@mail.ru*

**В.А. Петьков**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета; E-mail: valerype@mail.ru*

**Н.М. Сажина**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры технологии и предпринимательства Кубанского государственного университета; E-mail: sazhipanm@mail.ru*

## **СТИЛЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

*(Рецензирована)*

**Аннотация.** Представлен теоретико-методологический анализ стиливых характеристик профессиональной деятельности преподавателя вуза. На основе результатов выполненного обзора имеющихся в зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе классификаций стиливых характеристик преподавания раскрыто содержание критериев, отражающих особенности построения взаимоотношений субъектов образовательной деятельности и связанного с этим выбора стратегии эффективного решения педагогических задач преподавателем и студентом. Раскрыта сущность стилей педагогической деятельности, под которыми отечественные педагоги и психологи понимают характерные черты педагогического мастерства, традиционно складывающиеся в опыте преподавателя вуза. Показана инструментальная природа стиля как индивидуально-предпочитаемая система операций профессиональной деятельности педагога и познавательной деятельности личности обучаемого. Учёт стиливых характеристик профессиональной деятельности преподавателя вуза и реализация положений и принципов стиливого подхода в образовательной деятельности вуза послужит предпосылкой улучшения эффективности индивидуализированных приемов обучения и самообразования и обеспечит высокое качество образовательного процесса.

**Ключевые слова:** стиливые характеристики профессиональной деятельности, преподаватель вуза, субъекты образовательной деятельности, индивидуализированные приемы обучения, познавательная деятельность студента.

**Z.A. Batchaeva**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Foreign Languages Department of the Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliev; E-mail: Prur.kcsu@mail.ru*

**G.P. Kuvshinova**

*Senior Teacher of Foreign Languages Department of the Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliev; E-mail: Prur.kcsu@mail.ru*

**V.A. Petkov**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogics and Psychology Department of the Kuban State University; E-mail: valerype@mail.ru*

**N.M. Sazhina**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Department of Technology and Business of the Kuban State University; E-mail: sazhinanm@mail.ru*

## **STYLE CHARACTERISTICS OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY AT HIGHER EDUCATION INSTITUTION: THE THEORETICAL-METHODOLOGICAL ANALYSIS**

**Abstract.** The paper presents the theoretical-methodological analysis of style characteristics of the teacher's professional activity at higher education institution. On the basis of results of the executed review of the classifications of teaching style characteristics which are available in foreign and domestic psychology and pedagogical literature, the criteria reflecting features of creation of subjects' relations in educational activity and the related choice of strategy of an effective solution of pedagogical tasks by the teacher and student are disclosed. The entity of styles of pedagogical activity is uncovered. Under this domestic teachers and psychologists understand the characteristic features of pedagogical skill which are traditionally developing in experience of the teacher of higher education institution. The authors show the instrumental nature of style as the personal preferred system of operations of the teacher's professional activity and cognitive activity of the personality of the trainee. Consideration of style characteristics of professional activity and implementation of provisions and the principles of style approach will serve as a premise of improving efficiency of the individualized techniques of training and self-education and will provide high quality of educational process.

**Keywords:** Style characteristics of professional activity, the teacher of higher education institution, subjects of educational activity, the individualized techniques of training, cognitive activity of the student.

Исходя из положения о том, что преподаватель в вузе является ключевой фигурой процесса обучения студентов, в зарубежной и отечественной педагогике достаточно глубоко изучается вопрос о взаимосвязи стилей деятельности педагога вуза – преподавания (teaching style) и учения. Под стилевыми характеристиками профессиональной деятельности преподавателя вуза понимаются характерные особенности того или иного педагога проявлять в процессе ведения учебного занятия свои личностные качества и опыт поведения, влияющие на способ передачи знаний и умений обучающимся (Л.И. Габдулина,

А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, Е.А. Климов, Г.А. Китайгородская).

Исследованиями А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна установлено, что эффективность обучения зависит от профессионального умения педагога организовать обучение, в том числе и иноязычное, на основе четырех особенностей деятельностного подхода, в совокупности придающих ему стилевую характеристику:

1) субъектность деятельности (она всегда осуществляется субъектом или субъектами. Относительно обучения это, как правило, «совместное исследование» педагогом

и обучающимся познаваемого объекта);

2) содержательность деятельности, реальность, предметность преподавания и учебного познания;

3) креативность деятельности;

4) самостоятельный характер деятельности каждого участника учебного процесса, объединенной общей целью [1; 2].

Анализ зарубежной литературы показал, что в основу классификаций стилевых характеристик преподавания положены преимущественно два критерия: а) содержание и связанная с ней креативность субъекта обучения в системе отношений со студентом; б) степень субъектности деятельности каждого из участников учебного процесса.

Первая позиция прослеживается в трудах М.И. Куирка, утверждающего, что стили преподавания различаются в зависимости от того, как преподаватель задает вопросы и в какой манере преподносится информация в целом. В соответствии с этим М.И. Куирк выделяет следующие стили преподавания:

– *утвердительный*, характеризующийся четкими указаниями, прямыми вопросами со стороны преподавателя.

– *предполагающий*, особенностью которого является то, что преподаватель вместо четких указаний предлагает несколько альтернатив, вместо вопросов – мнения, а информацию связывает с личным опытом;

– *стиль сотрудничества*, предполагающий поощрение и принятие идей обучаемых, попытка связать материал с личным опытом обучающихся;

– *стиль помощи*, отличающийся тем, что преподаватель понимает и поощряет чувства своих подопечных, поддерживая и поощряя их [3].

Вторая позиция характерна для классификации Э. Граша [4], который выделяет следующие стили:

– экспертный (по Э. Грашу – эксперт);

– формально-авторитарный;

– личностная модель;

– помогающий;

– делегирующий.

Данные стили в их сущностном выражении в наибольшей мере отражают особенности построения взаимоотношений субъектов деятельности – преподавателя – с другим – обучающимся и связанного с этим выбора стратегии решения педагогических задач. Это объединяет понятие стиля с понятием модели деятельности в том значении, которое раскрывает индивидуальный опыт соотнесения конкретного субъекта с другими, с продуктами его деятельности и отношениями, а также самоотношения ко всему процессу обучения. Сравнительный анализ этих двух стилевых систем преподавательской деятельности выявил идентичные для каждой из них действия: сотрудничества и помощи, что характеризует их как демократические.

Подобное единство стилей мы обнаруживаем в стилевых системах деятельности в отечественной науке и практике. Относительно преподавательской деятельности принято говорить о *педагогических стилях*, под которыми понимают характерные черты педагогического мастерства, традиционно складывающиеся в опыте учителя или преподавателя вуза. Педагогический стиль представляет собой своеобразный определенный образ педагогических действий. Различают общие и индивидуальные признаки педагогического стиля. Общие отражают характерные черты педагогического мастерства группы большинства педагогов, индивидуальные – характеризуют личное мастерство отдельных субъектов и более связаны с их конкретными индивидуальными возможностями деятельности. По Е.А. Климову, индивидуальность деятельности в узком смысле – «это обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов,

которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности, индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности» [5]. Таким образом, стиль педагогической деятельности, отражая ее специфику, включает и стиль управления, и стиль саморегуляции, и стиль общения, и когнитивный стиль ее субъекта – преподавателя. Это послужило основанием для ориентации исследователей на наиболее распространенную типологию стилей деятельности: авторитарный, демократический и либеральный [6]. Продуктивность демократического и вредность авторитарного и либерального стилей были выявлены в целом ряде исследований отечественных и зарубежных психологов (А.А. Бодалев, Е.М. Крутова, К. Левин, Г. Андерсон и др.). Поэтому в нашем исследовании мы опускаем их анализ и останавливаем внимание на демократическом как наиболее ресурсном и целесообразном.

Для демократического стиля воздействия преподавателя на обучаемых характерны тенденция широкого контакта с ними, проявление доверия и уважения, разъяснение вводимых правил поведения, содержательные ответы на вопросы обучаемых, удовлетворяющие их любознательность, личностный подход к обучаемым, стремление учесть их индивидуальные особенности, отсутствие значительной избирательности в контактах и субъективности в оценке, стереотипности, позитивная мотивация, направленность деятельности на других людей, высокий уровень педагогической идентичности, средний уровень притязаний и самооценки, высокий уровень рефлексии и эмпатии и креативность

[7]. Данная совокупность характеристик в наибольшей мере создает возможность определения индивидуальности стратегий решения педагогических задач, логика которых обеспечивает, прежде всего, мотивационное единство деятельности каждого из участников педагогического процесса, с одной стороны, и преобразование педагогом базовой деятельности (демократического) в субъектно-отраженный, с другой. Согласно психологической сущности отраженной субъектности, это позиция, при которой индивид, отражаясь в других субъектах, «выступает как деятельное начало, способствующее изменению их взглядов, формированию новых побуждений, возникновению ранее не испытанных переживаний. Так человек открывается людям как значимый для них другой источник новых смыслов личности» [8]. Реально данное положение в полной мере использовано в педагогических исследованиях индивидуальных стилей педагогической деятельности, выполненных А.К. Марковой [9], которая свою классификацию основывает на учете: 1) содержательных характеристик стиля (преимущественной ориентации педагога на процесс или результат своего труда, развертывание учителем ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде); 2) динамических характеристик стиля (гибкости, устойчивости, переключаемости и др.); 3) результативности (уровне знаний и умений учения у обучаемых, а также их интерес к предмету). На основе этих параметров был выделен ряд неповторимых индивидуальных стилей.

*Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС).* Педагога, владеющего им, отличает преимущественная ориентация на процесс обучения. Объяснение нового материала он строит логично, эмоционально, интересно, использует большой арсенал разнообразных методов обучения, однако при объяснении



учебного материала у него часто отсутствует мотивационная обратная связь с обучающимися и преобладает результативная. Во время воспроизведения материала педагог опрашивает в быстром темпе их большое число, в основном – легко обучаемых, интересующих его, задает неформальные вопросы, но мало предоставляет возможности самостоятельного высказывания и больше практикует коллективные обсуждения. Для такого педагога характерно адекватное общедидактической конечной цели планирование учебного процесса, при котором промежуточные цели, соответствующие им творческие действия подчинены содержательно-методической логике построения учебного процесса. Для отработки на занятии он выбирает наиболее интересный учебный материал; менее интересный, хотя и важный, оставляет для самостоятельного разбора обучающимися. В его деятельности недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала самими обучающимися, самоконтроль знаний и умений, самоанализ особенностей результативности своей деятельности на занятии. Следовательно, мотивация учения не носит стилиевой направленности, а эмоционально выраженная импровизация действий имеет методический характер.

*Эмоционально-методический стиль (ЭМС).* Педагог с таким стилем деятельности также ориентирован на процесс и результаты обучения, ему также присущи общедидактическое целевое планирование учебного процесса, высокая оперативность, методическое мастерство, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью, систематический контроль и анализ уровня знаний всех обучающихся (как сильных, так и слабых). Педагог стремится активизировать обучающихся и заинтересовать их особенностями самого предмета. В его деятельности

постоянно представлены одновременно закрепление и повторение учебного материала в групповых и коллективных видах деятельности обучающихся и слабо представлены их самоконтроль, самостоятельные учебные действия стилиевого свойства. Данный стиль практически незначительно отличается от предыдущего.

*Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС).* Для педагога характерны ориентация на процесс и результаты обучения, частично соответствующее стилиевой направленности планирование учебного процесса. По сравнению с предыдущими категориями преподаватель с рассуждающе импровизационным стилем проявляет меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения в целом, но больше творчества при использовании вербальных способов и средств, обеспечивая тем самым коммуникативный аспект индивидуальной деятельности с выраженной фактической функцией – установление и поддержание контакта. В стилиевой характеристике педагогической деятельности она всегда является исходной и целеопределяющей (ссылка). Не всегда способен достичь высокого темпа работы, реже использует коллективные формы обучения. Времени для спонтанной речи его обучающихся во время занятий у него меньше, чем у педагогов с эмоциональными стилями. Вместе с тем на занятии он меньше говорит сам, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем (посредством подсказок, уточнений и т.п.), давая возможность отвечающим детально оформить ответ самостоятельно.

Таким образом, мотивационный фактор учения – это установка на самостоятельное достижение цели. При этом побуждение к учебной активности не предполагает формирование определенного стиля индивидуальной деятельности обучающихся как такового, а только

его процессуальные предпосылки – способы целенаправленного предметно-логического усвоения учебной информации, с одной стороны. С другой – не предусмотрены механизмы конгруэнтной взаимосвязи индивидуальных стилей деятельности педагога и обучающегося на творческой основе. Характерная для нее импровизация со стороны преподавателя ограничена мотивацией выбора обучающимся учебных действий, подчиненных формальной цели.

*Рассуждающе-методичный стиль (РМС).* Опираясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебный процесс, педагог достаточно консервативен в использовании средств и способов педагогической деятельности. Предпочитает репродуктивную деятельность обучающихся, редко использует коллективные обсуждения. Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся) сочетается с малым стандартным набором применяемых методов обучения. В процессе опроса обращается к небольшому количеству обучающихся, давая каждому много времени на ответ, особое внимание уделяя отстающим. Для педагога характерна способность к рефлексии [9].

Данная классификация характеризуется тем, что педагогическая деятельность осуществляется как субъект – субъектное взаимодействие в конкретных учебных ситуациях организации и управления учебной деятельностью обучающегося, особенности которого в большей степени соотносятся с профессиональной, содержательно-методической компетентностью педагога и практически не отражает двустороннего мотивационного единства в действиях субъектов учебного процесса.

С позиции психологии данные характеристики означают, что основными механизмами

межличностного восприятия служат децентрация, но в определенной степени односторонняя (способность встать на позицию другого человека, достигшего или не достигшего необходимого результата); эмпатия (постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания за результат труда).

Анализ научной литературы показал, что стили деятельности преподавателя, традиционно ориентированные на педагогический процесс и его результат, только в определенной мере обеспечивают формирование стиля учения обучающихся, который можно целостно трактовать как когнитивно-исполнительский. При нем педагогическая цель обучения присваивается субъектом учения, а действия по ее достижению представляют собой репродуктивные действия по заданной педагогом схеме.

Данный стиль учения, хотя и реализуется отдельным индивидом, нельзя отнести к индивидуальному, а скорее к типическому с системой внешней мотивации на дидактический результат. Таковым выступает усвоение знаний и умений, пригодных для будущей профессиональной деятельности. Вместе с тем, по мнению С.Л. Рубинштейна, учение – это не только овладение знаниями и умениями, но и «процесс, осуществляемый как компонент и результат другой деятельности», направленной на удовлетворение прямых жизненных потребностей человека. «При этом... чем более жизненный характер имеют те или иные знания и умения, тем более овладение ими вплетено в жизненно мотивированную деятельность, непосредственно направленную на удовлетворение основных потребностей человека, а не специальное овладение этими знаниями и умениями» [2].

С позиции Государственного образовательного стандарта в отношении подготовки учителя общественным

смыслом всей профессиональной деятельности служит создание, поддержка и развитие социально-общих коммуникативных связей обучающихся посредством языка и социальной мотивации (ссылка). С учетом этого основными достижениями будущего специалиста, имеющими жизненно важное значение для самореализации в профессии, являются: знание языка и речевых основ коммуникации; совокупность умений осуществлять сообщения различного порядка в педагогических целях. При взаимонаправленном учебном взаимодействии педагога и обучающегося стили преподавания и учения не противоречат друг другу [10].

Индивидуальный смысл профессиональной деятельности состоит в организации способа бытия в соответствии с вероятностным прогнозированием субъектом его развития и сохранения своей индивидуальности [11]. Это означает учебную активность особого рода, направленную на самоосмысление, творчество и определяемые ими мотивацию и целеполагание. В данном случае достижением является опыт постановки перспективных целей и надситуативных задач самим обучающимся перед собой; умение планировать новую иерархию адекватным им действий; адаптировать их к новым ситуациями индивидуального развития.

Следовательно, применяемые в реальной практике педагогические стили не могут быть адаптированы к индивидуальным смыслам

будущей профессиональной деятельности. Таким образом, студент самостоятельно не формирует индивидуальный стиль учебной деятельности, способный функционировать в аспекте аккомодации и ассимиляции приобретенных знаний и умений профессиональной деятельности с учетом жизненных потребностей будущего специалиста. Такая перспективная функция обуславливает тип нового стиля педагогической деятельности – когнитивно-адаптивного. При взаимной расположенности и взаимопонимании преподавателя и студента данный стиль становится общим для обеих сторон, а потому конгруэнтным. Таким образом, педагогически и субъективно целесообразная адаптация стилей преподавания и учения с единой направленностью на жизненные потребности обучающегося в индивидуальном профессионально-перспективном и качественном образе жизни была определена нами как основная задача педагогического эксперимента.

Теоретический анализ научной литературы позволяет заключить, что учёт стилевых характеристик профессиональной деятельности преподавателя вуза и реализация положений и принципов стилевого подхода в образовательной деятельности вуза послужит предпосылкой улучшения эффективности индивидуализированных приемов обучения и самообразования и обеспечения высокого качества образовательного процесса.

#### Примечания:

1. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: учебник для вузов. М.: Смысл, 2003. 287 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы психологи. Т. 2. М.: Педагогика, 1989. С. 251.
3. Quirk M.E. How to Learn and Teach in Medical School. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1994. 115 с.
4. Grasha A.F. Teaching with style. Pittsburgh, PA: Alliance, 1997.
5. Климов Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие: учебник для вузов. М.: Академия, 2004. 240 с.
6. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990. 144с.

7. Hall E. Researching learning styles // Teaching Thinking. 2004. Spring. P. 28-35.
8. Словарь практического психолога. Минск: Харвест, 1998. С. 657.
9. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. С. 30-34.
10. Стрижакова Н.Е., Петьков В.А., Романов Д.А. Взаимосвязь становления языковой компетенции и социально-профессиональной компетентности студентов // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. № 5 (123). С. 177-181.
11. Петьков В.А., Филоненко В.А. Мониторинг развития компетенций будущих специалистов в процессе реализации образовательных программ иноязычной подготовки // Вестник Армавирского института социального образования (филиала) РГСУ. 2014. С. 101-104.
12. Дёмкина Е.В. Педагогический потенциал учебно-воспитательного процесса высшего учебного заведения // Общественные науки. 2012. № 5. С. 56-65.

#### References:

1. Leontyev A.A. Fundamentals of Psycholinguistics: a textbook for higher schools. M.: Smysl, 2003. 287 pp.
2. Rubinshtein S.L. Fundamentals of Psychology. Vol. 2. M.: Pedagogika, 1989. P. 251.
3. Quirk M.E. How to Learn and Teach in Medical School. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1994. 115 p.
4. Grasha A.F. Teaching with style. Pittsburgh, PA: Alliance, 1997.
5. Klimov E.A. Pedagogical work: psychological components: a textbook for higher schools. M.: Academia, 2004. 240 pp.
6. Kan-Kalik V.A., Nikandrov N.D. Pedagogical creativity. M.: Pedagogika, 1990. 144 pp.
7. Hall E. Researching learning styles // Teaching Thinking. 2004. Spring. P. 28-35.
8. Dictionary of a practical psychologist. Minsk: Harvest, 1998. P. 657.
9. Markova A.K. Psychology of teacher's work. M.: Prosveshchenie, 1993. P. 30-34.
10. Strizhakova N.E., Petkov V.A., Romanov D.A. Interrelation of the formation of language competence and social and professional competence of students // Scientific notes of P.F. Lesgaft. 2015. No. 5 (123). P. 177-181.
11. Petkov V.A., Filonenko V.A. Monitoring of the development of future professionals' competencies in the process of implementation of the educational programs of foreign language training // Bulletin of Armavir Institute of Social Education (branch) of the RSSU. 2014. P. 101-104.
12. Demkina E.V. Pedagogical potential of educational process of the higher educational institution // Social Sciences. 2012. No. 5. P. 56-65.