



ПОВЕДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛИДЕРА

Е. СТАРОЖУК

Исчерпываются ли все феномены человеческого поведения, существующие в условиях взаимодействия учителя и учеников на уроке, такими понятиями, как педагогическое общение, педагогическое взаимодействие, авторитет учителя, подражание учителю, или нет?

С нашей точки зрения, помимо педагогических форм отношений на уроке, продолжают одновременно и параллельно существовать общечеловеческие формы взаимодействия и общения, в том числе такой, как лидерство.

В ситуации классической системы обучения (классно-урочной) учитель чаще является не лидером, а руководителем, формальным организатором всей учебной работы учащихся.

Г.М. Андреева говорит о том, что лидерство — это психологическая характеристика поведения определённых членов группы, а руководство в большей степени есть социальная характеристика отношений в группе с точки зрения распределения ролей управления и подчинения.

Отличия руководителя группы от лидера группы:

— Лидер имеет самый высокий статус — он обладает наибольшим числом внутригрупповых связей в рамках познавательной деятельности.

— Лидер осуществляет процесс руководства группой, влияет на взаимоотношения в группе, используя личностные и внутригрупповые ресурсы власти.

— Лидер может быть убран с этой позиции самой группой.

Существует большое разнообразие теоретических подходов и практических рекомендаций, решающих проблему, кто и как становится лидером в малой группе. Не все они применимы для описания взаимодействия педагога и класса в условиях урока.

Каждый учитель в классе выполняет функции руководителя и организатора работы и общения, но не каждый может приобрести лидерскую позицию в группе учеников. Совмещение ролей «учитель-руководитель» и «учитель-лидер» повышает общую эффективность работы учителя.

Каковы же действия учителя, которые ему стоит выполнять, если он захочет занять позицию лидера в классе, или, по-другому, каковы компоненты преподавательского поведения педагога, которые отражают факт становления учителя на уроке как лидера?

Анализ научной литературы и наши наблюдения на уроках за учителями-лидерами позволяют эти действия учителя разделить на основные и дополнительные

К основным относятся действия по постановке цели и стимулированию её принятия учениками, действия по организации совместного достижения цели с видимым, признаваемым учениками личным вкладом у педагога в этот процесс, а также действия по созданию и регулировке выполнения групповых норм в процессе урока.

51

Технологии
и инструментарий
[73 - 98]





Вспомогательные компоненты поведения учителя в лидерской позиции — юмор, санкции, передвижение учителя в физическом пространстве класса, знание особенностей учеников в аспекте их проявления на уроке.

Вот такие подходы стали для нас точками отсчёта для анализа методом наблюдения лидерских особенностей поведения ряда учителей.

Каковы же результаты этих наблюдений? Начнём с основных компонент.

Постановка цели

В условиях лидерства лидер ставит цель перед группой и группа соглашается с ней.

На наблюдаемых нами уроках учитель делал это через обоснование необходимости достижения цели. Для этого он формулировал цель особым образом. Конструкции предложений, содержащих цели урока, были таковы: «Мы сегодня на уроке изучаем (узнаём, тренируемся, осваиваем, проходим, овладеваем) нечто (**«А»**), для того чтобы выполнить (решить, понять, использовать, справиться с некоторым **«Б»**...

Учителя использовали такие формулировки не только в начале урока, но и повторяли их в той или иной модификации в течение занятия.

Если ученик принимает те цели, которые ставит перед ним учитель, он укрепляет лидерскую позицию учителя (отдаёт ему неформальную власть по управлению движением к цели).

Вероятно, что с каждым успешным случаем принятия учеником цели от учителя ученику будет проще согласиться с учителем при повторе ситуации. Но для того, чтобы ученик принял поставленную перед собой цель, результат (**«Б»**) должен быть для него лично значимым.

Результат **«Б»** может различаться по уровню личной значимости для ученика, чем более важно **«Б»**, тем более важно достижение цели **«А»**, тем больше усилий ученик будет прикладывать к её достижению.

Наименее значимым вариантом **«Б»** считается такой вариант, в котором под **«Б»** понимается приобретение знаний на последующих уроках. Пример данного случая: «цель сегодняшнего урока — изучить свойства прямоугольного треугольника, чтобы вы могли решать подобного рода задачи по нашей теме». Другими словами, учитель говорит ученикам: «Сейчас мы изучим это, чтобы потом вы смогли **изучать** что-то другое». Такая постановка цели затрагивает исключительно познавательные ориентации, которые имеют большое значение в системе личностных мотивов у меньшинства учащихся.

Более значимым вариантом **«Б»** следует считать такой вариант, в котором под **«Б»** понимается некоторая лично значимая деятельность на уроках, связанная с переживанием своей успешности. В первую очередь, это различного вида контрольные и проверочные работы, от которых зависит успеваемость учащегося. Пример данной постановки цели: «Цель сегодняшнего урока — изучить свойства прямоугольного треугольника, чтобы вы смогли решить подобного рода задачу, которая обязательно будет на контрольной работе». Чем более значима деятельность, ради которой происходит достижение цели **«А»** на уроке, тем будет больше стремление ученика достичь саму цель. В современных условиях обучения сильным ходом учителя в 9-м или 11-м классе является фраза «это вам



обязательно попадёт на ЕГЭ». Отметим, что мы слышали такие фразы и при обращении к ученикам 7–8-х классов!

Ещё более значимым вариантом «Б» следует считать такой вариант, в котором под «Б» понимается некоторая лично значимая деятельность учащегося, выходящая за пределы школьной жизни. Другими словами, учитель объясняет необходимость достижения цели «А» тем, что это может пригодиться ученику в его жизни вне школы, возможно, в будущем. Однако фраза учителя «вам это может пригодиться там-то...» обращена в большей степени к «обобщённому ученику» и к его «стандартному вероятному прогнозу жизни». Для большинства учеников такая фраза, даже если она справедлива, не является лично значимой. Наблюдаемые нами учителя в зависимости от ситуации и собственного опыта использовали все способы обоснования цели, чередуя их или комбинируя.

Совместное достижение цели и личный вклад лидера

Но обоснование цели порождает лидерство учителя, если она дополняется организацией деятельности, которая воспринимается школьниками как «совместная» деятельность учителя и учеников.

Под «совместной» деятельностью учителя и учеников в достижении цели здесь мы будем иметь в виду такую форму работы на уроке, при которой связанные друг с другом действия учащихся и учителя чередуются, причём «периоды» чередования небольшие.

В обычном варианте протекания урока, когда учитель ведёт долгое объяснение, а затем ученики работают над новой темой, неосознание ими общности целей происходит редко. Из-за временного разрыва в сознании учеников складывается противопоставление действий учителя и своих собственных — «сначала он (учитель) работает, потом мы выполняем». Если учитель разделяет объяснение нового материала на короткие временные отрезки, после которых учащиеся следуют его указаниям и выполняют свою часть работы, происходит чередование работы учителя и работы учеников и шансы на восприятие учебной работы как совместной повышаются.

Второй способ создания образа групповой цели на уроке — диалог учителя и учащихся.

Наши наблюдения за «диалогической» практикой учителей позволяют говорить о разных моделях, формах её реализации.

Наиболее часто встречающаяся форма диалога — её можно обозначить как «а что ты знаешь сам». В таком диалоге учитель обращается к знаниям ученика, стимулирует его вспомнить прошлые знания, которые сейчас помогут ему лучше понять новую тему или помогут учителю сократить время объяснения нового материала.

Другую форму диалога можно назвать «скажи своё мнение», в этом случае учитель просит ученика высказать собственное отношение к новому материалу. Это может быть моральная оценка со стороны ученика или мнение о том, где могут в жизни или в учебной деятельности пригодиться новые знания.

Ещё одна форма диалога, самая вовлекающая в «общее поле», — это «проблемный диалог».





Восприятие постановленной цели как общей, восприятие учебной работы как совместной ведёт к тому, что у ученика появляется убеждение, что он в любой момент может обратиться за помощью к учителю, если сам не справляется или одноклассник-сосед не может ему помочь.

В этом случае можно говорить о личном вкладе учителя в работу ученика и соответствующем развитии его позиции как лидера класса на уроке.

Создание групповых норм и регулировка их нарушения

Одна из функций лидера в малой группе — это создание групповых норм. Мы утверждаем и обратную зависимость, если какой-то член группы берёт инициативу на себя и прикладывает усилия для создания групповой нормы, тем самым он претендует на занятие лидерской позиции. Это происходит по следующей причине. Каждый член группы может выдвинуть предложение по созданию какой-либо групповой нормы. Иногда это происходит стихийно. Если мы рассмотрим случаи, когда это происходит сознательно, то получается, что член группы способен оказывать влияние на группу и способен заставить группу принять его решение. С каждой новой инициативой ему будет добиться успеха проще, так как он уже владеет навыком влияния на группу, и, самое главное, группа, согласившись один раз, более расположена согласиться с ним во второй раз и следующий.

Приведём несколько примеров «работы» групповых норм на уроке, которые мы наблюдали.

Пример первый — работа микрогрупп. Существует различное отношение школьников к работе в микрогруппах на уроке. Мы наблюдали классы, где ученикам нравится работать в микрогруппах и где не нравится. Если в классе отношение к работе в микрогруппах положительное, роль учителя в организации интересной, увлекательной работы уходит на второй план. Первую роль играет привычка детей работать в микрогруппах, их убеждение, что так будет интереснее, веселее, легче. Это обстоятельство и является показателем того, что сформировалась групповая норма — её (эту норму) уже поддерживает сама группа.

Пример второй. Начало урока. Перед учителем стоит задача привести ребят в работоспособное состояние — успокоить их, сконцентрировать их внимание на уроке. Мы, например, видели такой приём: учитель обращается к классу «Считаю до трёх! Один — сели ровно, два — сели молча, три — начали работать!». Причём каждый счёт учитель показывает дополнительно своими жестами — как надо сесть ровно и молча. Эта фраза в классе звучит в начале урока постоянно, и школьники привыкли на неё реагировать как норму «начинаем урок».

Пример третий. Регулировка нарушений норм. Часто учителя для установления тишины в классе замолкают сами и ждут, пока успокоятся дети. Мы наблюдали, что в одних классах этот приём срабатывал, а в других нет. Успех данного приёма зависит от того, сформировалась ли групповая норма в классе — замолчать, если замолчал учитель. Если такой групповой нормы нет, учащиеся либо просто не знают, что ждёт от них учитель, либо не реагируют на поведение учителя.



Лидер в группе, в нашем случае учитель, вправе нарушать групповые нормы. Тем самым он как бы показывает своё право принимать окончательное решение.

Вспомогательные компоненты поведения учителя в лидерской позиции

В поведении учителя есть такие компоненты или особенности, которые сами по себе не будут способствовать занятию им лидерской позиции, но если они отсутствуют, то исчезает возможность стать лидером.

Эти вспомогательные компоненты поведения лидера относятся к составляющим неформального общения учителя на уроке.

Задача учителя стать лидером на психологической основе противоречит представлению об учителе как статусной фигуре.

Ведь лидером может стать только реальный член группы, который признаётся этой группой «своим». Он получает особые права и положение, но при этом не противопоставляется группе. Если учитель общается в принятой формальной системе ролей «учитель — ученик», он изначально не способен стать частью группы и тем более её лидером.

Учитель-лидер балансирует между своими формальными обязанностями и полномочиями и личностным, неформальным общением. Поэтому перед учителем стоит очень сложная задача совмещения формального и личностного общения.

Наше наблюдение за учителями на уроках дают материал для описания таких неформальных предпосылок для развития лидерства.

Юмор учителя

Юмор всегда был и остаётся элементом личностного общения, он помогает найти взаимопонимание и снять барьеры общения между людьми. Задача использования юмора учителем состоит не в том, чтобы смешить учащихся, а в том, чтобы с юмором исполнять свои преподавательские действия. Другими словами, юмор на уроке должен касаться тех тем и событий, которые происходят именно на уроке.

Самым простым способом реализации данной идеи являются словесные внушения, которые производит учитель для наведения дисциплины или в каких-либо других педагогических целях.

Примеры из практики наблюдения за учителями-лидерами. Учитель, обращаясь к ученику, который говорит громче его в классе: «Следующий учитель у нас Николай». Другой пример: «Дети, тише! У Коли есть мысль, давайте его послушаем, будем шуметь, он её потеряет!». Ещё пример. Обращение учителя к классу по поводу поведения ученика: «Я его потом поругаю, но только вы напомните мне».

Есть вероятность того, что юмор не выполняет своей функции в общении — дети могут поддерживать (смеяться) из-за страха или желания угодить учителю. Хорошим признаком того, что юмор со стороны учителя принимается и поддерживается учениками и является элементом неформального общения, выступает факт ответных (не злых) шуток со стороны учеников. Они могут поддерживать





реплики учителя или придумывать свои. Пример: На прошлом уроке учитель взял учебник у одного из учеников и забыл отдать, на этом уроке ученику не с чем заниматься, и сразу после приветствия в классе он обращается к учителю: «А вы не помните, кому я учебник отдал?». «Сейчас вспомню», — отвечает учитель, доставая учебник.

Физическое пространство и вещи учителя на уроке

У учителя в классе существуют прочно закреплённые области и предметы, которые подчёркивают его «место» в классе или являются атрибутами его роли: учительские стол и стул, место у доски, указка, красная ручка.

Учитель, акцентирующий свой формальный статус (руководитель) делает эти предметы символами своей власти и не позволяет к ним прикасаться ученикам.

Но учитель, претендующий на лидерство, в той или иной мере отказывается от использования этих предметов в качестве символов власти.

Мы наблюдали такие примеры этого «лидерского» поведения. Учитель, чтобы объяснить что-либо ученику, садится во время урока с ним рядом за парту. Пока ученик выполняет задание у доски, учитель наблюдает за ним с его ученического места. Школьник работает за столом учителя для большей самостоятельности, чтобы никто не смог ему помочь. Школьник решал пример у доски, затем продолжил это решение учитель, а ученик, не спрашивая учителя, сел за его стол, и учитель, и класс восприняли этот факт как «ничего особенного».

Ещё о пространстве. В наблюдаемых нами уроках учителей-лидеров они вели урок с самых разных мест: находясь между партами, сбоку от учеников и даже от задней стенки класса.

Знание ученика

Учителя-лидеры успевали через своё наблюдение и отдельные вопросы-реплики и что-то неучебное узнавать об учениках. Наблюдаемые нами учителя довольно метко, а иногда и глубоко характеризовали учеников. На наш вопрос о том, как она столько узнала об учениках, сказала: урок — это долго, уроков — много и на всё хватает времени.

Вот таковы некоторые наши результаты наблюдений за проявлением лидерского поведения учителя на уроке.

Но надо помнить, учитель всегда имеет **только шанс** на приобретение лидерской позиции. Даже если он выполняет все приводимые обязательные действия, он может и не стать лидером в силу разных обстоятельств.

Но если в поведении учителя есть обсуждаемые нами основные и дополнительные компоненты, его шанс стать лидером на уроке в классе увеличится.