Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Л. А. ДУБРОВИНА И. Р. СОРОКИНА

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Учебное пособие

Владимир 2019

УДК 37.01342 + 37.01377
ББК 74.662 + 88.69-99
Д79

Рецензенты:
Кандидат психологических наук, доцент
зав. кафедрой менеджмента
Российской академии народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации (Владимирский филиал)
Ж. А. Жилина

Кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Л. И. Богомолова

Издается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Д79 **Дубровина, Л. А.** Психолого-педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса : учеб. пособие / Л. А. Дубровина, И. Р. Сорокина ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2019. – 131 с.
ISBN 978-5-9984-1067-3

Изложены особенности социального, психолого-педагогического взаимодействия субъектов в современных условиях образовательного пространства.

Предназначено для студентов всех курсов очной формы обучения по специальности 44.05.01 – Педагогика и психология девиантного поведения, направления 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование (бакалавриат); может быть полезно преподавателям, психологам, социальным педагогам и всем заинтересованным лицам.

Рекомендовано для формирования профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО.

Библиогр.: 10 назв.

УДК 37.01342 + 37.01377
ББК 74.662 + 88.69-99

ISBN 978-5-9984-1067-3
© ВлГУ, 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 5

Глава 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ 7

1.1. Категория «взаимодействие» в философии, психологии, педагогике 7

1.2. Субъекты образовательного процесса как научная категория 11

1.3. Системный подход в организации взаимодействия субъектов образовательного процесса 19

1.4. Образовательная развивающая среда как условие эффективного психолого-педагогического взаимодействия 24

1.5. Праксиология психолого-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса 32

Контрольные вопросы и тестовые задания 37

Список библиографических ссылок 38

Глава 2. ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСНОВНЫХ СУБЪЕКТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ 39

2.1. Дошкольники как субъекты взаимодействия 39

2.2. Младшие школьники как субъекты взаимодействия 43

2.3. Подростки как субъекты взаимодействия 47

2.4. Школьники юношеского возраста как субъекты взаимодействия 52

2.5. Педагог как субъект взаимодействия 56

Контрольные вопросы и тестовые задания 63

Список библиографических ссылок 64

Глава 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 65
3.1. Организация взаимодействия участников образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении 65
3.2. Организация психолого-педагогического взаимодействия с младшими школьниками 73
3.3. Организация психолого-педагогического взаимодействия с подростками 78
3.4. Организация психолого-педагогического взаимодействия с подростками девиантного поведения 85
3.5. Организация психолого-педагогического взаимодействия со старшеклассниками 90
Контрольные вопросы и тестовые задания 95
Список библиографических ссылок 96

Глава 4. ПРАКСИОЛОГИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ 97
4.1. Теоретические основы праксиологии взаимодействия 97
4.2. Психолого-педагогическая диагностика в процессе взаимодействия 100
4.3. Технологии психолого-педагогического взаимодействия с дошкольниками 103
4.4. Технологии психолого-педагогического взаимодействия с младшими школьниками 108
4.5. Технологии психолого-педагогического взаимодействия с подростками и старшеклассниками 113
Контрольные вопросы и тестовые задания 115
Список библиографических ссылок 116

ТЕМЫ ДЛЯ РЕФЕРАТОВ 117

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 118

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 119

ПРИЛОЖЕНИЯ 121

ВВЕДЕНИЕ

Одним из критериев успешной образовательной деятельности учреждения в современном российском обществе, которое характеризуется большим объемом информации и высокой динамичностью, становится возможность активного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Основные цели такого взаимодействия – повышение качества образования и создание благоприятных условий для развития личности.

Ведущими идеями образования сегодня становятся идеи диалога и принятия коллективных решений. Педагогическое взаимодействие – это личностный контакт всех участников образовательного процесса, направленный на взаимные изменения в их поведении, деятельности, отношениях, установках.

Овладение основами теории психолого-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса предусматривает междисциплинарную интеграцию компетенций студентов. Содержание дисциплины охватывает круг вопросов, включающих:

– общее представление о сущности психолого-педагогического взаимодействия с детьми и подростками;

– особенности содержания психолого-педагогического взаимодействия с детьми и подростками в школе и за ее пределами;

– формы и методы работы педагога-психолога в условиях взаимодействия с родителями, педагогами и психологами образовательного учреждения по вопросам воспитания, обучения и развития учащихся;

– специфику взаимодействия с детьми и подростками – «группы риска».

Цели дисциплины – изучение представлений о сущности психолого-педагогического взаимодействия участников образовательного процесса и использование знаний общей подготовки при осуществлении профессиональной деятельности.

Учебное пособие ориентирует на научно-методологический подход к профессиональной деятельности, способствует решению следующих задач:

– актуализировать научно-теоретические и экспериментальные подходы к пониманию и изучению психолого-педагогического взаимодействия;

– сформировать у студентов научно-методологическую базу, составляющую основу психолого-педагогической деятельности;

– дать систему представлений о развитии основных психологических понятий, а также ведущих школ и направлений в педагогике и психологии;

– способствовать развитию у студентов профессионального мышления, стремления к профессиональному и личностному самосовершенствованию, навыков самоанализа, профессионального общения, самостоятельной работы с учебными пособиями.

Глава 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

1.1. Категория «взаимодействие» в философии, психологии и педагогике

Традиционно взаимодействие понимается в философии как обмен изменениями между некоторым материальным образованием и объектами остального мира. В содержание понятия «взаимодействие субъекта с объектом» включаются лишь такие изменения субъекта, которые индуцированы в субъекте некоторым объектом, сами вызывают соответствующие изменения объекта и тем самым уравновешивают его воздействие на субъект. Взаимодействие должно рассматривается «как некоторый аспект, момент формы движения, как способ осуществления движения». Подчеркивается также связь взаимодействия и отражения: взаимодействие субъекта с объектом «есть специфическая форма отражения объекта, есть одна из многих форм существования, протекания, выражения, проявления отражения как (относительно момента) отличного от этой формы содержания» [7].

В психологическом словаре взаимодействие определяется как «процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Это интегрирующий фактор, способствующий образованию структур» [Цит. по: 8]. Противоречия, возникающие в ходе взаимодействия, становятся источником развития личности и возникающих в ходе взаимодействия интегрирующих структур. Употребление термина «взаимодействие» (в противовес термину «педагогическое воздействие») подразумевает субъектность участвующих сторон.

А. И. Пригожин выделяет два ведущих признака субъектности личности: 1) свобода выбора; 2) понимание собственной инициативы как основы своего существования [7]. Е. Ю. Райчева отмечает, что системообразующим и регулирующим фактором субъектной активности личности является самосознание, а его результатом – самоотношение, которое может быть раскрыто лишь в контексте реальных предметных и социальных отношений субъектов, за которыми стоят мотивы, связанные с самореализацией его как личности [9].

Есть и другое определение взаимодействия: понятие для обозначения воздействия вещей друг на друга, для отображения взаимосвя-

зей между различными объектами, для характеристики форм человеческого события, деятельности и познания. В этом понятии фиксируются прямые и обратные воздействия вещей друг на друга, обмены веществом, энергией и информацией между различными объектами, между организмами и средой, формы кооперации людей в различных ситуациях сотрудничества. Следует обратить внимание на тот факт, что взаимодействие может иметь прямые и опосредованные формы. Прямые (непосредственные) формы наблюдаются в классической механике, когда материальные объекты соударяются или отталкиваются, передавая друг другу различные формы энергии и движения. Непосредственная форма взаимодействия присутствует при прямом контакте людей друг с другом (например, в диадах).

Не все формы многообразного взаимодействия вещей и людей, субъектов и объектов, а также субъектов между собой являются непосредственными. В социальной реальности взаимодействие часто имеет опосредованный характер, несводимый к схеме парного взаимодействия. Человек оказывается включен в последовательности контактов, в каждом из которых взаимодействие опосредуется такими вещами, как ценности, социальные позиции, гендерные роли и т. д.

В плане собственно философском «понятие взаимодействия оказывается одним из самых важных в выяснении отношений между феноменологией и метафизикой» [7]. Ведь в процессе взаимодействия человек сталкивается с необходимостью разрешения вопроса о соотношении данности ситуации его бытия и необходимости выходить за пределы этой данности, учитывать эту необходимость в характеристиках своего бытия.

Взаимодействия определяются и гносеологическими характеристиками, так как они задают разнообразные познавательные ситуации, обнаруживая сдвиги и изменения в состояниях и функционировании предметов, в позициях и действиях человека, в особенностях его восприятия. Поскольку во взаимодействии раскрываются свойства включенных в него объектов, познаваемых человеком, постольку обнаруживаются познавательные способности и самого субъекта, его включенность в процесс взаимодействия, а значит, и его собственные свойства.

Согласно деятельностному подходу, являющемуся основным в отечественной психологии, взаимодействие определяется прежде всего наличием совместной деятельности как процесса организованной

активности двух или нескольких субъектов, направленной на целесообразное производство, воспроизводство объектов материальной и духовной культуры. В рамках социальной психологии, ориентированной на деятельностную парадигму, понятие взаимодействия трактуется по-разному. Одни исследователи считают взаимодействие и общение синонимами, понимая оба эти термина как коммуникацию (обмен информацией). Другие полагают, что отношение взаимодействия и общения подобно отношению между формой некоторого процесса и его содержанием. Третьи видят разницу между этими терминами в том, что общение выступает как коммуникация, а взаимодействие – как интеракция. Причиной такого разногласия, по-видимому, следует считать использование понятия общения то в узком, то в широком смысле слова.

Так, «если коммуникативный процесс рождается на основе некоторой совместной деятельности, то обмен знаниями и идеями по поводу этой деятельности неизбежно предполагает, что достигнутое взаимопонимание реализуется в новых совместных попытках развить далее деятельность, организовать ее. Участие одновременно многих людей в этой деятельности означает, что каждый должен внести свой особый вклад в нее, что и позволяет интерпретировать взаимодействие как организацию совместной деятельности» [7].

Преодоление противопоставления коммуникации и взаимодействия, а также отождествления этих понятий возможно при условии регуляции действий одного индивида «планами, созревшими в голове другого», которая и делает деятельность действительно совместной, когда носителем ее будет выступать уже не отдельный индивид, а группа. Иными словами, возникает ситуация обмена действиями, а не только информацией, ситуация, в рамках которой людям необходимо вырабатывать формы и нормы совместных действий. Следовательно, если опираться на общепсихологическую теорию деятельности, разработанную в отечественной психологической науке, то понимание смысла взаимодействий оказывается возможным лишь при рассмотрении их как компонентов некоторой общей для субъектов деятельности. Различные формы совместной деятельности могут быть описаны с опорой на такой критерий, как соотношение индивидуальных «вкладов», которые делаются участниками. Можно выделить три такие формы:

1) когда каждый участник делает свою часть общей работы независимо от других – «совместно-индивидуальная деятельность» (пример – производственная бригада, где у каждого члена свое задание);

2) когда общая задача выполняется последовательно каждым участником – «совместно-последовательная деятельность» (пример – конвейер);

3) когда имеет место одновременное взаимодействие каждого участника со всеми остальными – «совместно-взаимодействующая деятельность» (пример – спортивная команда или научный коллектив).

В качестве наиболее распространенной типологии взаимодействия людей можно указать на ту, что включает в себя два варианта:

1) субъект-объектный (я – субъект, другой – объект), когда другому не придается никакой ценности, не учитывается его активность и он рассматривается как средство достижения собственных целей в процессе воздействия на него;

2) субъект-субъектный (я – субъект, другой – субъект), когда отношение и к самому себе, и к партнеру включает придание субъектной ценности; в этом случае признается взаимное влияние друг на друга, строится совместная деятельность.

Существуя в мире, человек проявляет себя как субъект. В предложении обычно выделяются подлежащее, сказуемое (главные члены) и второстепенные члены. Слово «подлежащее» – это русский перевод латинского слова «subjectum», которое по существу своего понятия есть то, что в каком-то исключительном смысле заранее всегда уже предлежит, лежит в основе чего-то и таким образом служит ему основанием [9].

Человек является определяющей основой (лежит в основе) только собственного субъективного, внутреннего, психологического мира, а внешний мир существует объективно, независимо от него. Есть утверждение, что мир – это система имеющихся у данного человека возможностей. Именно возможность – характеристика ни субъективная, ни объективная – определяет субъектный мир человека. Значит, человек как субъект оказывается лежащим в основе собственного субъектного мира – того реального, «внешнего» мира, в котором разворачивается его жизнь. Иными словами, от него и только от него зависит, в каком мире он будет жить.

1.2. Субъекты образовательного процесса как научная категория

С. Л. Рубинштейн выделил следующие характеристики субъекта с общефилософской позиции:

Во-первых, категория субъекта всегда соположена с категорией объекта. В силу этого С. Л. Рубинштейн фиксирует две взаимосвязанные стороны: 1) бытие как объективная реальность, как объект осознавания человеком; 2) человек как субъект, как познающий, открывающий бытие, осуществляющий его самосознание.

Во-вторых, познающий субъект, или «субъект научного познания, – это общественный субъект, осознающий познаваемое им бытие в общественно-исторически сложившихся формах». Здесь можно подчеркнуть положение А. А. Леонтьева, что противоположность между субъективным и объективным не абсолютна. «Их противоположность порождается развитием, причем на всем протяжении его сохраняются взаимопереходы между ними, уничтожающие их “односторонность”» [4].

В-третьих, общественный субъект может существовать и реализоваться и в деятельности, и в бытии конкретного индивида.

В-четвертых, рассматривая проблему отношения «Я» и другой человек, С. Л. Рубинштейн обращает внимание на то, что «Я» предполагает некоторую деятельность и, наоборот, «произвольная, управляемая, сознательно регулируемая деятельность необходимо предполагает действующее лицо, субъекта этой деятельности – “Я” данного индивида».

В-пятых, субъект – сознательно действующее лицо, самосознание которого – это «осознание самого себя как существа, осознающего мир и изменяющего его, как субъекта, действующего лица в процессе его деятельности – практической и теоретической, субъекта деятельности осознания в том числе», т. е. «человек как субъект жизни».

В-шестых, каждый конкретный субъект определяется через свое отношение к другому (отмечено еще А. Смитом, К. Марксом в теории зеркала, согласно которой Петр, смотрясь в Павла как в зеркало, принимая его оценки, формирует самооценку).

В-седьмых, каждое «Я», представляя и единичное, и всеобщее, есть коллективный субъект. «Это “я” есть на самом деле “мы”».

Субъект деятельности сам формируется и создается в этой деятельности, распредмечивание которой может выявить и определить и самого субъекта. Согласно С. Л. Рубинштейну «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них созидается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого. На этом только зиждется возможность педагогики, по крайней мере, педагогики в большом стиле» [1].

Восьмая характеристика субъекта следует из гносеологического и собственно психологического анализа процесса отражения, категории «субъективного» образа (по А. Н. Леонтьеву). Согласно А. Н. Леонтьеву в познании, отражении действительности всегда находится активный («пристрастный») субъект, моделирующий объект и связи, в которых он находится. А. Н. Леонтьев вводит понятие «пристрастности» отражения как его принадлежности субъекту деятельности [4].

Л. С. Выготский не рассматривает проблему субъекта непосредственно, но указывает, что сознание в первоначальной форме развития лишено активных, т. е. внутренне определяемых личностью психических состояний. Изучая генезис воли, Л. С. Выготский увидел в этом прообраз субъектогенеза. Воля согласно теории Л. С. Выготского на первой ступени своего развития проявляется в «…остром переживании собственного отличия от реальности окружающего мира». Вторая ступень характеризуется возникновением «…более высокого уровня самосознания и самоконтроля» [3, с. 205]. Л. С. Выготский особо акцентировал внимание на практическом изменении окружающей обстановки и обосновывал введение в ситуации дополнительных мотивов: новообразование, которое лежит в основе развития всех психических функций, развития субъектности [3].

В. А. Петровский, в свою очередь, приводит доводы о совместимости других двух понятий, а именно субъект и личность. «Во-первых, быть личностью – значит быть субъектом собственной жизни, строить свои витальные (в широком смысле) контакты с миром». Это включает физический, психофизический, психологический, социальный и другие аспекты взаимоотношений человека с его природным и социальным окружением. Во-вторых, быть личностью – значит

быть субъектом предметной деятельности, в которой человек выступает как деятель. В-третьих, быть личностью – это быть субъектом общения», где согласно В. А. Петровскому формируется то общее, что обеспечивает взаимопредставленность взаимодействующих сторон. В. А. Петровский подчеркивает важную для понимания связи этих категорий мысль, что «... быть личностью как субъектом общения невозможно без той или иной степени идеальной отраженности человека в жизни других людей». В-четвертых, согласно В. А. Петровскому «быть личностью означает быть субъектом самосознания, что включает самооценку, открытие собственного «Я» и другие собственно-личностные характеристики». Рассматривая субъектность как конституирующую характеристику личности, В. А. Петровский вводит важные для педагогической психологии понятия: понятие «виртуальной субъектности» как момента становления, перехода в это состояние, что соотносится с возникновением личностного в человеке; понятие «отраженной субъектности» – «подлинный субъект не может не быть субъектом для самого себя и вместе с тем субъектом своего бытия для другого» [Цит. по: 1].

В последние десятилетия все чаще используют понятие «полисубъектное взаимодействие», что связано с необходимостью отразить особый уровень взаимодействия между субъектами, на котором разворачивается процесс единого развития внутреннего содержания субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях. Полисубъектное взаимодействие может привести к рождению особой общности – полисубъекта. Для раскрытия психологического содержания понятия «полисубъектное взаимодействие» необходимо в первую очередь обратиться к понятию «субъект».

Категория «субъект» – одна из важнейших в современной психологии – до сих пор не имеет однозначной дефиниции, хотя внимание к проблеме становления субъекта со стороны исследователей весьма велико. Особое значение эта категория имеет в рамках научной школы, продолжающей традиции С. Л. Рубинштейна.

В своей работе «Человек и мир» С. Л. Рубинштейн обратился к трактовке категории субъекта не просто как источника и носителя активности (в гегелевском понимании), а как источника причинности всего бытия. Для Рубинштейна было важным различение сознания и

деятельности как разных способов взаимодействия человека с миром. Сознание, обеспечивая познание субъектом мира, определяет не только отражение мира, но и выражение отношения к нему субъекта – созерцание. При этом в деятельности объект преобразуется в целях субъекта, в созерцании – сохраняется субъектом (и для субъекта) для раскрытия его ценности. Вообще же, по Рубинштейну, субъект – это способ реализации человеком своей человеческой сущности в мире. Такое определение, безусловно, очень широко. По-видимому, появившиеся более узкие понятия – «субъект деятельности», «субъект общения», «субъект саморазвития», «коллективный субъект», «полисубъект» – нуждаются в уточнении и содержательных дефинициях [9].

В философии рассматривают два варианта того, по отношению к чему человек является субъектом, «лежащим в основе»: а) только своего собственного внутреннего, психологического, «феноменального» мира; б) не только «феноменального», но и «физического», внешнего, материального, объективного мира. Согласно такой точке зрения субъектность как системное качество субъекта может быть определено как свойство «основоположенности», как свойство, открывающееся в способности субъекта «полагать себя в основу» экологического мира и самого себя. Субъектность конкретизируется в трех необходимых и достаточных сущностных свойствах человека:

– самоупорядочивание (наиболее яркое проявление – в феномене целеполагания);

– самопричинение (наиболее ярко – в феномене воли);

– саморазвитие (наиболее ярко – в феномене неадаптивной активности).

Трактовать субъектность как свойство личности, несовпадение личности и субъекта дает возможность человеку проявлять активность и по отношению к самому себе, к собственной личности: «Личность – качество человека, которое формируется при жизни и социально детерминировано. Субъектность – характеристика личности, отражающая ее активность по отношению к обществу и самой себе. Возможность увидеть, выделить в себе качества, детерминированные принадлежностью к группе, социальной среде, как-то отнестись к этим качествам позволяет занять позицию вне этого влияния, не сливаться с социальной ролью. Осуществление этого – одна из форм проявления субъектности» [7].

Среди основных субъектных особенностей, носящих общий характер, важно отметить следующие:

– субъект так или иначе предполагает объект;

– субъект образовательного процесса наделен конкретной, индивидуальной формой реализации. Необходимо дополнить, что коллективный субъект может быть представлен в каждом человеке и наоборот;

– субъект является общественной категорией по форме (способам, методикам, инструментам) своего воздействия (практического или познавательного);

– деятельность, регулируемая сознательным образом, всегда считается субъектной, в ней и происходит формирование и последующее развитие субъекта образовательного процесса;

– под субъектом индивидуальной деятельности необходимо понимать лицо, которое действует сознательно;

– субъектность определяется по системе отношений между людьми. Речь идет об активности, пристрастности;

– под субъектностью следует понимать целостность деятельности, бытия, самосознания и общения;

– субъектность – не что иное, как динамичное начало, которое появляется и исчезает. Оно не может существовать без действия со стороны субъекта образовательного процесса;

– под субъектностью целесообразно понимать категорию интерпсихическую.

Специфической особенностью субъектов образовательного процесса служит также их мотивационная сфера, складывающаяся из двух сторон. Субъект педагогической деятельности в идеальной схеме работает ради достижения общей цели – «для учеников и затем для себя». Субъект учебной деятельности действует как бы в обратном направлении этой схемы: «для себя ради достижения общей цели» как отдаленной и не всегда возможной перспективы. Общая для образовательного процесса точка «для ученика» со стороны педагога и «для себя» со стороны ученика определяет прагматический, «реально действующий», в терминологии А. Н. Леонтьева, мотив. Именно он характеризует действия совокупного идеального субъекта, представленного педагогом и учеником.

Предметом образовательного процесса называется совокупность ценностей общественного сознания, система знаний, способов дея-

тельности, передача которых со стороны педагога встречается с определенным способом их освоения обучающимся. Если его способ освоения совпадает с тем методом действия, который предлагает педагог, то совокупная деятельность доставляет удовлетворение обеим сторонам. Если в этой точке намечается расхождение, то нарушается и сама общность предмета.

Показательно, что идеальный совокупный субъект образовательного процесса представлен П. Ф. Каптеревым как бы одним образовательным полем, полем учения и развития. Творческого учителя и ученика связывает потребность самообразования и развития. Субъекты образовательного процесса «обречены» на саморазвитие, внутренняя сила которого служит источником и импульсом развития каждого из них.

Специфика субъекта образовательного процесса отражает и такую важную характеристику, как формирование субъекта в системе его отношений с другими. Образовательный процесс в любой педагогической системе представлен самыми разными людьми, группами и коллективами. Каждый индивидуальный субъект включен одновременно в разные коллективные субъекты. Различные системы познавательной деятельности со своими стандартами и нормами интегрируются в индивиде в некоторую целостность. Существование последней является необходимым условием единства «Я».

К этим субъектным характеристикам человека необходимо добавить его характеристику и как личности в качестве субъекта. Она включает, по Е. А. Климову, направленность, мотивы; отношение к окружающему, к деятельности, к себе; саморегуляцию, выражающуюся в таких качествах, как собранность, организованность, терпеливость, самодисциплина; креативность, интеллектуальные черты индивидуальности; эмоциональность. Все эти характеристики в полной или свернутой форме присущи и субъектам образовательного процесса.

В массовом употреблении термином «субъект» обозначается носитель некоторой активности. Если это верно, то установки современных реформаторов образования на «превращение ребенка из объекта в субъект обучения и воспитания» лишь повторение хорошо известных общепедагогических положений.

Так, среди основополагающих дидактических принципов (сознательности, наглядности, доступности и др.) формулируется принцип активности; не менее хрестоматийный характер имеет квалифи-

кация ребенка не только в качестве объекта, но и субъекта обучения (воспитания).

Субъект – это личность или группа как источник познания и преобразования действительности, носитель активности. При этом активность понимается как инициативное воздействие на окружающую среду, на других людей и самого себя. Активность личности зависит от мотивов ее поведения и характеризуется надситуативностью. Посредством надситуативной активности преодолеваются внешние и внутренние ограничения – барьеры деятельности.

Следовательно, активным является процесс, находящийся в прямой зависимости от субъекта. При этом позиция субъекта характеризуется наличием устойчивой внутренней мотивации деятельности [4].

В данном контексте в качестве механизма реализации системы субъект-субъектных отношений выступает диалог как способ передачи культурного опыта в образовании. Диалогическое взаимодействие определяет общую субъект-субъектную направленность образовательного процесса и предполагает наличие специфического межсубъектного пространства, в котором пересекаются индивидуальные смыслы и ценности. Такое пространство способствует возникновению особых ценностно-смысловых отношений на основе принятия всеми участниками образовательной среды друг друга в качестве абсолютных ценностей, что обусловливает их способность диалогического понимания себя во взаимосвязи с другим и миром культуры в целом.

Выделяют следующие сущностные и функциональные требования к обеспечению субъектной позиции участников образовательного процесса:

– содержанием субъект-субъектных отношений должна является система деятельности, позволяющая каждому успешно взаимодействовать в непрерывно меняющихся жизненных ситуациях (в том числе образовательного характера);

– в контексте субъект-субъектных отношений функции образовательного процесса должны быть ориентированы на развитие образовательных потребностей, интересов и предметных способностей учащегося, позволяющих ему успешно адаптироваться и самореализовываться в жизненных и образовательных ситуациях;

– в субъект-субъектном контексте необходима организация условий для развития предметных способностей в плане переструктурирования предметного содержания дисциплин таким образом, чтобы оно наряду со знаниями, умениями и навыками обеспечивало всестороннее развитие личности и системы ее деятельности;

– организация образовательного процесса должна осуществляться на основе механизма, обеспечивающего постоянную включенность каждого участника образовательного процесса в систему отношений (в том числе коммуникативного характера).

При этом для основных участников образовательного процесса – педагогов, учащихся и родителей – взаимодействие осуществляется как на индивидуальном уровне, так и на уровне групп (попечительский совет, органы самоуправления учащихся и др.). Кроме того, исходя из субъект-субъектного подхода целесообразно учитывать в этом процессе и позицию ученика. Необходимо выделить три стороны взаимодействия участников педагогического процесса в школе: учитель – ученик, учитель – родители, родители – дети. Взаимодействие можно назвать универсальной формой развития, обоюдного изменения явлений как в природе, так и обществе, приводящего каждое звено в новое качественное состояние. Основными показателями взаимодействия считают взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношение, взаимные действия, взаимовлияние.

Субъектами образовательного процесса выступают руководители школы, учителя, ученики, родители. Для согласованности их действий и успешного достижения образовательных целей оптимальными путями правомерно ставить вопрос об управлении образовательным процессом. Управление основано на системном знании субъектом, как протекает управляемый процесс [9].

Характеризуя субъектов педагогической и учебной деятельности, необходимо, прежде всего, отметить, что каждый педагог и ученик, представляя собой общественный субъект (педагогическое сообщество или ученичество), вместе являются совокупным субъектом всего образовательного процесса. Совокупный субъект, репрезентируя общественные ценности, представлен в каждой образовательной системе, учреждении администрацией, преподавательским коллекти-

вом, ученическим сообществом (в институте это ректорат, кафедра, деканат, учебные группы). Деятельность этих совокупных субъектов направляется, регламентируется нормативно-правовыми и программными документами. Каждый из входящих в совокупный субъект конкретных субъектов имеет свои, но согласованные, объединенные цели. Они представлены в форме определенных результатов, но с разграничением функций и ролей, в силу чего образовательный процесс есть сложная полиморфная деятельность.

Общая цель образовательного процесса как деятельности – сохранение и дальнейшее развитие общественного опыта, накопленного цивилизацией, конкретным народом, общностью. Она осуществляется двумя встречно направленными целями передачи и приема, организации освоения этого опыта и его усвоения. В этом случае мы говорим о совокупном идеальном субъекте всего образовательного процесса, эффективность и действия которого определяются осознанием обеими его сторонами общей значимой цели.

1.3. Системный подход в организации взаимодействия субъектов образовательного процесса

В современных условиях происходит становление мирового образовательного пространства, внедряются новые субъектно-ориентированные технологии. Все это требует новых форм организации образовательного процесса. Эффективное образование рассматривается как детерминанта успешного экономического развития общества. Е. В. Сысоева отмечает, что в правительственных документах (Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Федеральная целевая программа развития образования до 2015 года, доклад «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях») обосновывается заказ модели образования на ближайшую перспективу.

Системный подход дает возможность изменения организации образовательного процесса, перехода его на качественно новый уровень через взаимодействие субъектов этого процесса.

Е. В. Сысоева отмечает противоречия, существующие в современном образовательном процессе: «В настоящее время в теории и

практике среднего образования сложился ряд противоречий, требующих научного разрешения:

– между личностно-ориентированными приоритетами школьного образования, отраженными в его содержании, структуре, системе, способах организации взаимодействия субъектов образовательного процесса, и недостаточным вниманием к проблемам развивающейся личности обучающихся;

– потребностью современного уровневого образования в качественно новом развитии взаимодействия «ученик – учитель» и недостаточной концептуальной разработанностью научных оснований данного процесса;

 актуальностью личностно-ориентированной парадигмы образовательного процесса школы и доминированием традиционных подходов и технологий организации взаимодействия субъектов в практике образовательной деятельности;

– потребностью педагогической практики в формировании компетенций субъектов образовательного процесса школы и недостаточной разработанностью технологического и научно-методического обеспечения развития взаимодействия как формирующего фактора;

– необходимостью организации образовательного процесса с учетом уровневой системы образования и отсутствием специальной подготовки учителей к реализации новых функций и ролей во взаимодействии с учениками» [7, с. 256].

Общепризнанным фактом стало то, что в процессе образования присутствует взаимодействие.

М. Т. Громкова обращает внимание на то, что современная система образования должна быть интегративной по своей сути, так как только такая система направлена на достижение синергетического эффекта [Цит. по: 8]. Н. Бор определяет синергетику как науку, «изучающую процессы самоорганизации сложных систем в их движении от хаоса к порядку и от порядка к хаосу. Состояние сложной социальной системы определяет ее место в шкале “хаос-порядок”» [Там же, с. 15]. В межличностном взаимодействии синергетический подход позволяет получить дополнительные ресурсы для развития личности, достичь более высоких результатов. Синергетический подход в обра-

зовании позволяет объединить следующие компоненты: духовное и материальное, идеальное и реальное, внутреннее и внешнее.

Получение синергетического эффекта невозможно без рассмотрения образовательного пространства как целостной системы. Можно сказать, что такая постановка проблемы требует системного подхода в образовании. В Социологической энциклопедии система определяется как «множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определенную целостность, единство» [Цит. по: 8]. Образовательное пространство представляет собой социальную систему, к которой подходят все выделенные характеристики социальных систем: поведение людей определяется их социальным статусом, социальными ролями, социальными нормами и ценностями, принятыми в данной социальной системе. «В процессе взаимодействия людей и социальной среды они оказывают друг на друга взаимное влияние. В результате социальная общность обретает системные качества, которых нет ни у одного из составляющих ее элементов. Основной принцип функционирования социальной системы – самодетерминированность» [Там же].

Г. М. Тюлю отмечает, что в XXI веке перед образованием встают две глобальные задачи: развитие экологической культуры и гуманистической направленности личности [Там же]. Решить поставленные задачи невозможно без применения системного подхода. В образовательном пространстве необходимо выделить две системы: «природа – общество – духовное пространство» и систему субъекта образования «индивид – личность – человек» [Цит. по: 8]. Это позволяет по-новому осознать цель образования как создание органического единства двух систем – внутренней (потребности, интересы, вектор активности) и внешней (конкретные ситуации). Диалектика взаимодействия внутреннего и внешнего заключается в осознании реального и реализации осознанного [Там же].

Для достижения качественно нового эффекта в образовании предлагают использовать «планерную модель» субъекта образования: рассматривать триединство биологического (способности), социального (содержание интеллектуального, эмоционального и поведенческого) и духовного (размышления, решения, которые принимает личность). Возвращаясь к двум основным задачам образовательного про-

цесса, важно отметить, что развить экологическую культуру можно только при осуществлении системного подхода. Системный подход как психолого-педагогическое условие заключается в рассмотрении целостной системы «природа – общество – духовное пространство».

Образовательный процесс определяет, устанавливает, формирует целостную систему социально-педагогических взаимоотношений его участников.

Гуманизация взаимоотношений субъектов образовательного процесса позволяет найти эффективное решение проблемы управления. Важнейшими компонентами социального управления являются управляющее воздействие (постановка целей, формирование механизмов целедостижения), социально-организационный порядок (регулирование и саморегулирование) [Там же]. Управление также требует системного подхода. Управление как система включает две подсистемы: управляющую и управляемую, между которыми существуют прямые и обратные связи. У. Р. Эшби сформулировал основной принцип системы управления – «принцип необходимого разнообразия». Согласно этому принципу управляющая система должна обладать разнообразием состояний, не меньшим чем управляемая система [Там же]. Признаки социального управления состоят в следующем:

– единицами социальной системы являются люди как сознательные и деятельностные существа;

– управленческие функции неразрывно связаны с властью как особой системой отношений;

– присутствие культуры как системы символических и инструментальных средств деятельности;

– способность социальной системы адаптироваться к воздействиям внешней среды и оказывать на нее ответное воздействие. В сложных социальных системах соотношение управления и самоуправления меняется.

Управление связано как с сохранением системы, так и с ее изменением. Нужен баланс между функцией управления и развитием управляемой системы. Целостность системы управления обеспечивается балансом между внешним регулированием и сохранением способности людей к творчеству. В этом случае взаимодействуют два фундаментальных процесса: общественной самоорганизации и созна-

тельного управления [Цит. по: 8]. Таким образом, системный подход в управлении позволяет объединить управление и самоуправление, сделать этот процесс более осознанным.

Применение системного подхода в организации взаимодействия субъектов образовательного процесса позволяет ввести принципиально новый компонент в этот процесс – духовный. Результатом образования становится приобщение к культуре через цели, содержание, методы педагогического процесса. В соответствии с компонентами субъекта взаимодействия как системы «индивид – личность – человек» и системными компонентами образовательного пространства «природа – общество – духовное пространство» получают результаты на трех уровнях. Взаимодействие субъекта с природой должно развивать любовь к природе и окружающему миру. Взаимодействие личности и социума – развивать совесть и нравственность. Взаимодействие в рамках духовной сферы – приводить к осмыслению своих потребностей, развитию разумного отношения к жизни.

Гуманизация отношений субъектов образовательного процесса позволяет развивать творчество как проявление духовности. Субъектность обучающегося позволяет совершить свободу выбора и нести ответственность за свой выбор, что является проявлением развития личности. Образовательный процесс также становится осознанным: человек ставит перед собой цели, планирует их достижение, развивает свои способности. Гармонично сочетаются управление и самоуправление в образовательном пространстве.

Обобщая все вышесказанное, можно выделить основные компоненты модели системного подхода к организации взаимодействия субъектов образовательного процесса: 1) субъектная позиция обучающегося, которая начинается с процесса свободного выбора и личностной ответственности за свой выбор; 2) постоянное творчество и самоактуализация в этом творчестве. Образовательный процесс должен базироваться на коллективной творческой деятельности, так как только в процессе коллективной деятельности возможно самопознание и самоутверждение личности; 3) интеллектуальная подготовка должна сочетаться с духовной деятельностью. Основным условием развития личности субъекта взаимодействия служит создание атмосферы уважения и доверия к нему.

1.4. Образовательная развивающая среда как условие эффективного психолого-педагогического взаимодействия

Для того чтобы понять, как развивается творческий потенциал личности, нужно учитывать особенности развивающей среды в широком смысле этого слова.

В материалах научно-исследовательских конференций за последние десятилетия встречаются такие термины, как «информационная среда», «образовательная среда», «среда обучения», «информационно-образовательная среда», «информационная среда обучения». Все термины относятся к разным аспектам среды и педагогики. Среда оказывается существенным условием развития личности; в то же время под влиянием деятельности человека среда изменяется сама. Вот почему проблемы взаимоотношений человека и среды рассматриваются в рамках различных научных дисциплин и направлений (философия, психология, социальная экология, педагогика, социология и др.).

Так, например, с философской точки зрения среда – «внешнее по отношению к системе пространство, во взаимодействии с которым в открытых системах осуществляются процессы диссипации и самоорганизации» [1].

В социологии среда (англ. environment; нем. Umurilt / Milieu) понимается как «совокупность явлений, процессов и условий, оказывающих влияние на изучаемый объект» [Цит. по: 1].

В словаре педагогических терминов встречается следующая интерпретация данного понятия: среда – «окружающее человека социальное пространство (в целом – как макросреда, в конкретном смысле – как непосредственное социальное окружение, как микросреда); зона непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия» [Там же].

Понятие «среда» очень близко соотносится с понятием «пространство», но они не являются синонимами. Говоря о пространстве, исследователи имеют в виду набор определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на человека.

Говоря об образовательном пространстве, мы имеем в виду набор определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на образование человека. При этом по смыслу в самом понятии пространства не подразумевается включен-

ность в него человека. Пространство может существовать и независимо от него.

Понятие «среда» также отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих развитие человека, но в этом случае предполагается его присутствие в среде, взаимовлияние, взаимодействие окружения с субъектом.

Существуют различные модификации образовательных сред, например, виртуальные образовательные среды, учебные среды, информационно-образовательная среда. Последняя определяется как педагогическая система, объединяющая в себе информационные образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, средства управления образовательным процессом, педагогические приемы, методы и технологии, направленные на формирование интеллектуально развитой социально значимой творческой личности, обладающей необходимым уровнем профессиональных знаний, умений и навыков [9].

Образовательная среда – понятие более узкое, чем образовательное пространство, которое чаще понимается как совокупность условий и обстоятельств, необходимых для образования.

Философские аспекты понятия «образовательная среда», приемы и технологии ее проектирования изучались коллективом ученых Института педагогических инноваций РАО (В. И. Слободчиков, В. А. Петровский, Н. Б. Крылова, М. М. Князева и др.). Уделялось внимание данному вопросу и в трудах основоположников систем развивающего обучения. В. В. Давыдов, например, ввел в образовательную практику понятие «школа взросления».

В педагогике существует множество подходов к раскрытию понятия «образовательная среда». Всплеск интереса к этой проблеме наблюдается с начала 90-х годов XX века. Нет единой позиции в определении данного понятия, в понимании ее структуры, функций, в отношении к методам ее проектирования. Кроме того, нет единого взгляда на содержание категории «среда», что затрудняет исследования по созданию образовательных сред.

В понимании В. В. Рубцова, «образовательная среда – это такая общность, которая в связи со спецификой возраста характеризуется: а) взаимодействием ребенка с взрослыми и детьми; б) процессами взаимопонимания, коммуникации, рефлексии; в) историко-культурным

компонентом» [9, с. 27]. Большой вклад в изучение понятий «среда человека» и «образовательная среда» внес В. Я. Ясвин. По его мнению, «образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности, а также возможностей ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [9, с. 56]. Его теория кажется наиболее доказательной, поскольку затрагивает саму среду, ее влияние на человека и воздействие человека на среду. Ясвин полагает, что чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие: «Человек одновременно является продуктом и творцом своей среды, которая ему дает физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие». (Введение к Стокгольмской декларации, принятой на Конференции Организации Объединенных Наций в 1972 году) [9].

Анализируя различные подходы к вопросу об образовательной среде, можно сделать вывод, что среда становится образовательной, когда она представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса, межличностных отношений и особых психолого-педагогических условий для формирования и развития личности. Все данные факторы взаимосвязаны, они дополняют, обогащают друг друга и влияют на каждого субъекта образовательной среды, но и люди организуют, создают образовательную среду, оказывают на нее определенное воздействие.

Следует отметить, что понятие образовательной среды тесно связано с понятием социальной экологии. В последние десятилетия по аналогии с естественнонаучной дисциплиной экологией сложилась специальная дисциплина – социальная экология, предметом которой являются «специфические связи между человеком и его средой» [9]. По мнению югославского ученого Д. Марковича, социальная экология есть составная часть «экологии человека», изучающей «влияние среды на человека и человека на среду…» [Там же].

Под влиянием социальной экологии возникла другая наука – экологическая психология, которая ставит своей целью изучение закономерностей взаимодействия человека, общества и окружающей среды. В настоящее время это направление интенсивно разрабатывается в российской психологии (С. Д. Дерябо, В. И. Панов и др.).

С утверждением идей экологической психологии связано появление и повсеместное использование понятия «образовательная среда».

Сформулируем типологические признаки образовательной среды, взяв за основу признаки, приведенные Г. Ю. Беляевым [Там же, с. 40]:

– образовательная среда любого уровня является сложносоставным объектом системной природы;

– целостность образовательной среды выступает синонимом достижения системного эффекта, под которым понимается реализация комплексной цели обучения и воспитания на уровне непрерывного образования;

– образовательная среда существует как определенная социальная общность, развивающая совокупность человеческих отношений в контексте широкой социокультурно-мировоззренческой адаптации человека к миру и наоборот;

– образовательная среда обладает широким спектром модальности и формирует разнообразие типов локальных сред различных, порой взаимоисключающих качеств;

– в оценочно-целевом планировании образовательные среды дают суммарный воспитательный эффект как положительных, так и негативных характеристик, причем вектор ценностных ориентаций заказывается с целевыми установками общего содержания образовательного процесса;

– образовательная среда выступает не только как условие, но и как средство обучения и воспитания;

– образовательная среда является процессом диалектического взаимодействия социальных, пространственно-предметных и психолого-дидактических компонент, образующих систему координат ведущих условий, влияний и тенденций педагогических целеполаганий;

– образовательная среда образует субстрат индивидуализированной деятельности, переходной от учебной ситуации к жизни.

Выявленные Г. Ю. Беляевым характеристики наиболее емко и полно отражают представление об образовательной среде. Среди них наиболее важны следующие моменты: образовательная среда существует как определенная социальная общность, развивающая совокупность человеческих отношений и наоборот; образовательная среда выступает не только как условие, но и как средство обучения и воспитания; образовательная среда образует часть индивидуализирован-

ной деятельности, переходной от учебной ситуации к жизни. Таким образом, качественно организованная среда позволяет учащемуся получать хорошее образование, представляя ему достаточно свободный выбор индивидуальной образовательной траектории.

Одним из важнейших вопросов, который возникает при рассмотрении феномена «образовательной среды», стал вопрос о ее психологической безопасности. Психологическая безопасность – это условие, способствующее развитию психологически здоровой личности. Повышение ее уровня ведет к личностному развитию и гармонизации психического здоровья всех участников учебно-воспитательного процесса: учащихся, преподавателей, родителей.

Факторами риска в образовательной среде могут быть недостаточное обеспечение преподавательскими кадрами и материально-технической базой, низкая активность учащихся и педагогов, несформированность социальных и практических навыков, умений и опыта, уровня воспитания и культуры, личностно-психологические характеристики учебно-воспитательного процесса, несформированность представлений и профилактики психического и физического здоровья. Совокупность этих факторов представляет собой угрозу образовательной среде и развитию личности ее участников.

В современном мире все яснее осознается, что образование личности не следует отождествлять с освоением специальных учебных программ под руководством педагогов, и оно связано не только с деятельностью специальных социальных институтов. Образование – это итог действия широкого спектра разнородных факторов.

Для полноценного проведения процесса обучения ребенка, его воспитания и формирования личности необходимо создать соответствующую обстановку между школой и семьей, семьей и педагогами, педагогами и учениками, учениками и сверстниками.

Идеальным вариантом всей воспитательной работы становится равноправное и дружеское взаимодействие родителей, детей и школьного коллектива. Взаимодействие с родителями происходит благодаря вовлечению родителей в учебно-воспитательный процесс.

Необходимость организовывать и вести работу с родителями обусловлена заботой об индивидуальном воспитании и развитии каждого школьника. Для этого необходимо, чтобы в семье были созданы благоприятные положительные условия и семейное воспитание

находилось в гармонии и согласии с системой школьного воспитания. Результаты школы в деле воспитания не должны приводить к противоречию между семьей и школой, от которого в первую очередь страдает ученик и его развитие. Сотрудничество семьи и школы все более становится актуальным и востребованным.

Школа предлагает следующие виды работы:

– просветительская – научить родителей видеть и понимать все изменения, которые происходят с детьми;

– консультативная – совместный объединенный психолого-педагогический поиск путей и методов эффективного воздействия на ученика в процессе приобретения трудовых и общественных навыков.

Суть и главный смысл взаимодействия семьи и школы заключается в том, что обе эти стороны должны быть заинтересованы в изучении ребенка, раскрытии и развитии в нем лучших свойств и качеств. В основе подобного взаимодействия находятся принципы взаимного уважения и доверия, взаимной помощи и поддержки, терпения и терпимости в отношении друг к другу. Это поможет педагогам и родителям объединить усилия в создании и организации условий для развития и формирования у ребенка всех качеств и свойств, которые необходимы ему для самоопределения и самореализации, для преодоления возникающих трудностей и самореабилитации, если постигнет неудача.

Детей, родителей, педагогов объединяют общие заботы и проблемы, результат решения которых главным образом зависит от характера взаимодействия. Сотрудничество семьи и школы – это результат длительной и целенаправленной работы классного руководителя, которая предполагает систематическое и всестороннее изучение семьи, прежде всего условий и особенностей семейного воспитания ребенка.

Для взаимодействия педагогов и родителей необходимо разработать единые требования и правила к ребенку, определить основные воспитательные задачи, организацию совместной плодотворной деятельности учителей и родителей по их осуществлению.

Характер взаимодействия учителя с семьей зависит от конкретной позиции родителей, которые по-разному воспитывают своего ребенка в семье, по-разному относятся к школе, имеют различный ин-

теллектуальный уровень и по-разному видят свое место в организации воспитательной работы в классе и школе.

Поэтому работу с семьей и родителями необходимо строить дифференцированно, не навязывать всем единые формы взаимодействия, а ориентироваться на потребности и запросы родителей, на особенности семьи и семейного воспитания, терпеливо приобщать их к делам своего ребенка, школы, класса. Основу составляют индивидуальные и групповые формы работы с родителями и семьей. В то же время присутствуют проблемы, которые имеют отношение к воспитательной деятельности детей в определенном классе и волнуют всех родителей. Такие вопросы обсуждаются и решаются на общих собраниях.

Родительские собрания помогают сближать учителей и родителей, постепенно приближают семью к школе, оказывают помощь и помогают определить наиболее важные и оптимальные пути влияния и воздействия в воспитательном процессе на ребенка. Родителей на собраниях периодически знакомят с целями, задачами, формами и методами, содержанием обучения и воспитания детей в семье и школе. Построение родительских собраний может быть различным. Их основная часть – обзор педагогических знаний – может найти выражение в лекции, беседе, докладе, диспуте и дискуссии. Это может быть просмотр и обсуждение фильма или семинарское занятие, деловая игра между родителями и учителями.

Может проводиться чтение отдельных статей и выдержек из произведений классиков различной педагогической литературы, применяться постановка проблемных ситуаций. Такой прием помогает активизировать аудиторию, стимулировать обмен мнениями и вызывает стремление к педагогическому самообразованию.

Во-первых, участие родителей в различных делах школы делает учебно-воспитательный процесс и процесс внедрения и применения нового более понятным, помогает увидеть полезность преобразований, происходящих в школе, дает возможность стать субъектами инноваций совместно с педагогическим составом, т. е. быть равноправными партнерами. Понятно, что в этом случае увеличивается и усиливается поддержка нововведений со стороны родителей (по сути, являющихся социальными заказчиками), в инновациях устраняется лишний формализм. Фактором повышения качества обучения становится новое в обучении.

Во-вторых, общие цели детей и родителей, их совместная деятельность укрепляют взаимопонимание между всеми участниками учебно-воспитательного процесса, создают атмосферу сотрудничества и взаимной поддержки, что является важнейшим условием успешности учения.

Г. М. Коджаспирова отмечает, что для эффективного взаимодействия семьи и школы важна их совместная деятельность. Необходимо стремиться к тому, чтобы основанием совместной деятельности выступала добровольность обеих сторон [Цит. по: 6].

При взаимодействии с семьей для четкого понимания специфики отношений в ней учитываются следующие факторы:

1. Образ жизни и поведение в семье.
2. Нравственный и культурный уровень отца и матери.
3. Взаимоотношения их друг с другом.
4. Отношение матери и отца к своему ребенку.
5. Осознание и понимание ими целей, задач семейного воспитания и средств, способов их достижения.

При оценке семьи и разработке для этого педагогически целесообразного взаимодействия с ней необходимо иметь информацию о профессиях всех членов семьи, их материальной обеспеченности и жилищных условиях.

Взаимодействие строится на основе совместной деятельности родителей и учителей, в процессе которой создается развивающая среда для ребенка. В центре взаимодействия должен стоять ученик, так как он – главное звено взаимодействия и определяет цель этого взаимодействия. Об этом говорили педагоги-новаторы.

Взаимодействие включает несколько направлений: повышение педагогической компетентности родителей, участие родителей в делах школы как полноценных субъектов образовательного процесса, гармонизация внешней среды учащихся, в том числе снижение возможного негативного воздействия «улицы», неформальных молодежных групп деструктивной направленности. Совместная творческая деятельность педагогов, родителей и учеников также является направлением взаимодействия семьи и школы.

Взаимодействие семьи и школы может реализоваться в различных формах: телефонные переговоры; встречи; переписки (в том чис-

ле в современных формах – «ВКонтакте»); ученические дневники; создание «портфолио» ученика и членов его семьи и др.

Самое главное во взаимодействии семьи и школы – это учет интересов ребенка, приоритетность этих интересов в работе. Только при таком подходе можно добиться оптимизации образовательного процесса в целом.

1.5. Праксиология психолого-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса

Анализ исследований позволяет констатировать, что до сих не существует единого подхода к выделению базовых оснований парадигмального развития отечественного образования: авторитарно-императивная и гуманная педагогика Ш. А. Амонашвили, парадигма когнитивной и личностной педагогики Е. А. Ямбурга, традиционная, технократическая и гуманитарная парадигмы И. А. Колесниковой и др. Практически все имеющиеся на данный момент парадигмы образования представляют собой различные варианты сочетания базовых моделей обучения и воспитания и, возможно, дополняя друг друга, стали бы эффективным инструментом современной педагогической реальности.

И. А. Колесникова считает, что парадигмальные границы формируют диапазон развития профессионально-педагогического опыта и самосознания, способов профессионального поведения учителя, меру его мастерства и свободу действий. В предложенной автором типологии выделяются парадигма традиции, технократическая и гуманитарная парадигмы. Так, парадигма традиции основана на понимании традиции как промежуточного звена между миром принципов, идей и миром их воплощения, при этом отличительные черты – восприятие мира, существующего по законам, неподвластным людям, созерцательное отношение к действительности и глубокое уважение к традициям, опыту и достижениям поколений. Технократическая парадигма базируется на ценностных представлениях, построенных на исторически доказанном и апробированном знании, на экспериментальном взаимодействии с окружающей средой [6].

Процесс обучения и воспитания всегда предполагает наличие некоего внешнего стандарта, по которому сверяется уровень обученности и профессиональной подготовки. Для педагога становится важ-

ным объективное, точное знание и четкие правила его передачи учащимся, качество усвоения которого определяется в системе «да – нет», «знает – не знает». Примечательно, что носителем эталонного знания выступает взрослый, поэтому взаимодействие чаще всего строится по принципу информационного сообщения от субъекта к объекту в режиме педагогического монолога.

Для гуманитарной парадигмы основной ценностью признан сам человек, его внутреннее пространство, специфика индивидуального процесса познания, где приоритетным становится авторское знание. Педагогический процесс организуется по принципу диалога, где не может быть однозначной, нормативной истины, она всегда множественна, что создает вариативное видение мира. Вместе с тем складываются субъект-субъектные отношения взрослого и ребенка, что приводит к их ценностно-смысловому равенству. Главной отличительной чертой становится понимание стандарта, достижение которого не самоцель, а скорее своеобразная социальная гарантия комфортного пребывания на определенном уровне образования [6].

По мнению А. А. Леонтьева, «внутреннее (субъект) действует через внешнее и этим само себя изменяет», т. е. в качестве инициатора того или иного контакта выступает сама личность как существо, обладающее внутренним источником активности. Взаимодействие с окружающим миром и людьми способствует процессу развития и продвижения индивида по ступеням своего совершенствования. Только в этих контактах внутреннее человека (его психические процессы и состояния, мотивы, потребности, интересы и т. д.) получает возможность для своего изменения. Именно во внешнем находят, по мнению А. А. Леонтьева, поле для своей актуализации внутренние потенциалы личности, которые в нем переходят из возможности в действительность, конкретизируются, развиваются, обогащаются и преобразуют тем самым своего носителя – субъекта [4].

Фундаментальное исследование соотношения категорий «взаимодействие», «общение» и «деятельность» осуществляется в ряде работ А. А. Бодалева, который утверждает, что общение – это всегда взаимодействие людей. Вместе с тем, говоря о соотношении понятий «деятельность» и «общение», он пишет, что «межличностное общение по основным своим характеристикам всегда является видом деятельности, суть которого составляет взаимодействие человека с челове-

ком». Он раскрывает характерные черты межличностного взаимодействия, в рамках которого всегда происходит «взаимодействие людей, отличающихся особенностями их эмоциональной сферы и воли». Это приводит к тому, что в процессе общения «постоянно развертывается взаимодействие характеров и больше взаимодействие личностей» [2].

В качестве главного фактора развития психики человека в целом, так и его личности А. А. Бодалев рассматривает «предметно-практическую деятельность и взаимодействие между людьми» и поясняет, что основным условием возникновения межличностного контакта выступает не позиция «над», а позиция равного. Именно при выполнении данного условия устанавливается не межролевой, а межличностный контакт, в результате которого возникает диалог, а значит, наибольшая восприимчивость и открытость воздействиям. Тем самым автор отделяет понятие «взаимодействие» от близких к нему по смыслу психологических категорий и утверждает особую роль межличностного взаимодействия в становлении личности его участников [Там же].

В. И. Слободчиков обращает внимание на то, что в психологии всевозможные виды взаимодействия разделяются на два противоположных вида: кооперацию (сотрудничество) и конкуренцию (конфликт). Кооперация представляет собой взаимодействие, способствующее организации совместной деятельности, достижению общей цели. Конфликт – это столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, взглядов субъектов взаимодействия. Традиционно конфликт рассматривался, отмечает В. И. Слободчиков, как негативный тип взаимодействия [Цит. по: 9].

Если под воспитанием понимать социальное наследие ценностей, передачу от одного поколения другому нравственного опыта (И. С. Кон, М. С. Каган, А. А. Бодалев, И. В. Дубровина и др.), то взаимодействие должно быть субъект-субъектным, основанным на духовном общении взаимодействующих.

Н. Н. Обозов, рассматривая понятия «взаимодействие» и «межличностное взаимодействие» как синонимичные, в структуре межличностного взаимодействия выделяет три следующих компонента: когнитивный компонент – включает все психические процессы, связанные с познанием окружающей среды и самого себя. Прежде чем испытать симпатии – антипатии, включаясь в общение, человек осознанно или неосознанно познает другого человека. Аффективный

компонент познания включает все то, что связано с состояниями: положительные эмоциональные или конфликтные состояния, чувства симпатии и антипатии друг к другу, удовлетворенность собой, партнером, работой и т. д.; поведенческий – включает результаты деятельности, поступки и т. д. Поведение понимается как внешняя активность субъекта, которая направлена на успешность совместной деятельности [Цит. по: 2]. А. А. Бодалев выделил в структуре взаимодействия праксическую, аффективную, гностическую составляющие [Там же]. Таким образом, включение в базирующийся на имеющемся уровне психического развития субъекта процесс взаимодействия не только влияет на внешние проявления индивида, но и затрагивает все сферы его психики, обусловливая их развитие.

Другой категорией, которая многими авторами ставится как рядоположенная и связанная с категорией «взаимодействие», выступает «отношение». Направление, получившее название «психология отношений», было основано А. Ф. Лазурским, а затем продолжено В. Н. Мясищевым. В. Н. Мясищев, развивая идеи А. Ф. Лазурского, разработал психологическую концепцию отношений личности. Эти отношения «в развернутом виде, – писал Мясищев, – представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Эта система вытекает из всей истории развития человека, она выражает его личный опыт и внутренне определяет его действия, его переживания». Через категорию «отношение» В. Н. Мясищев объясняет природу субъективного, происхождение характера человека. Он выделяет несколько видов отношений. Так, психологические отношения выявляют степень притягательности объекта и представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Эмоциональные отношения он рассматривал как чувства, важную роль при этом отводил «оценочным отношениям», которые, по его мнению, формируются на основе этических, эстетических, правовых и других общественных критериев поступков, поведения и жизнедеятельности людей. В оценках себя и других прежде всего и проявляются отношения самоуважения и уважения к другим, считал В. Н. Мясищев; социально-психологические отношения – это отно-

шения, которые проявляются в контексте взаимодействия и общения. Одним из главных качеств этих отношений является то, что они всегда продукт взаимопонимания, взаимодействия, взаимовлияния, взаимоустремления, взаимовыражения [5].

Говоря о связи категории «взаимодействие» и «отношение», В. Н. Мясищев считал, что взаимодействие, исходя из самого слова, носит действенный характер и, следовательно, близко к действию. Он разводил понятия «отношение» и «деятельность», указывая на различие, несовпадение предметов деятельности. Отношение несводимо к действию, более того, оно во многом даже противоположно действию [Там же].

Взаимодействие есть основа и условие установления самых разнообразных связей между объектами, включая причинно-следственные, каузальные. Оно служит основой любой системы, которая, как известно, всегда предполагает связь ее элементов, компонентов. Соответственно системность как представленность взаимодействия объектов во всех их связях и отношениях есть также его характеристика. Во взаимодействии людей выявляются такие существенные его характеристики, как осознанность и целеположенность. Они определяют и формы этого взаимодействия, например сотрудничество (в игре, учении, труде и творчестве как высшей форме труда) и общение. Обе эти формы связаны между собой, проявляясь в терапевтическом процессе. Взаимодействие в форме сотрудничества (противоборство, противостояние, конфликт также формы взаимодействия) предполагает и общение как его идеальную форму. Первое не может быть без второго, тогда как второе может быть без первого, что свидетельствует об их относительной, условной автономии. В процессе взаимодействия человека со значимыми, референтными людьми проявляется система целостных и устойчивых позиций личности как совокупность принимаемых ею идей, т. е. представлений субъекта о возможном, необходимом, желаемом и недопустимом [7].

Таким образом, педагогическое взаимодействие не только двусторонний, двунаправленный процесс, в котором осуществляется обмен действиями, операциями и их вербальными и невербальными сигналами между участниками деятельности, это и обмен установок, эмоциональных состояний, смыслов, ценностей, т. е. всего того, что оказывает влияние на внутренний мир человека.

Контрольные вопросы и тестовые задания

Контрольные вопросы

1. В чем заключается сущность понятия «взаимодействие» в области философии, психологии, педагогики?
2. Что является отличительными признаками субъект-субъектного взаимодействия?
3. Каким образом представлен образовательный процесс в любой педагогической системе?
4. Какие противоречия можно выделить в современном образовательном процессе?
5. Какие термины используются при характеристике образовательной развивающей среды?

Тестовые задания

1. Основными признаками субъектности являются:

а) свобода выбора, понимание собственной инициативы как основы своего существования;

б) соблюдение прав и обязанностей гражданина; участие в коллективной деятельности;

в) соблюдение этических норм поведения; активное участие в творческой деятельности;

г) свободное волеизъявление; профессиональная деятельность.

2. Система – это...

а) множество независимых друг от друга элементов;

б) целостность, единство, которое является неделимым;

в) структурные элементы, образующие определенное единство;

г) множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определенную целостность, единство.

3. Какой элемент не является характеристикой образовательной среды:

а) взаимодействие ребенка со взрослыми и детьми;

б) свободное описание субъективных явлений;

в) процесс взаимопонимания, коммуникации, рефлексии;

г) историко-культурный компонент.

4. Основными характеристиками межличностного взаимодействия служат:

а) праксиологическая, аффективная, гностическая составляющие;

б) предметная направленность, эксплицированность, ситуативность, рефлексивная многозначность;

в) единство мотивационного, эмоционального и поведенческого компонентов;

г) направленность, вектор реактивности, инициативность, интеллектуальная активность.

Список библиографических ссылок

1. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности: Методологические проблемы психологии. М. : Наука, 1973. 288 с.
2. Бодалев А. А. Психология личности : монография. М. : Изд-во МГУ, 1988. 187 с.
3. Выготский Л. С. Психология : учеб. для вузов. М. : Эксмо-Пресс, 2002. 1008 с.
4. Леонтьев А. А. Педагогическое общение : учеб. для вузов. М. : МОДЭК, 2001. 509 с.
5. Мясищев В. Н. Психологические отношения : учеб. для вузов / под ред. А. А. Бодалева. М. : МОДЭК, 1995. 400 с.
6. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии : учеб. пособие. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. 288 с.
7. Сысоева Е. В. Концепция проблемы взаимодействия субъектов образовательного процесса // Инновационные технологии в науке и образовании : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 27 марта 2016 г.). В 2 т. Т. 1 / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. 2016. № 1 (5). С. 256 – 265.
8. Дубровина Л. А. Системный подход в организации взаимодействия субъектов образовательного процесса // Психология обучения. 2017. № 12. С. 5 – 12.
9. Кулюткин Ю. А., Тарасов С. Ю. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. 2017. № 1. С. 23 – 40.

Глава 2. ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСНОВНЫХ СУБЪЕКТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

2.1. Дошкольники как субъекты взаимодействия

В дошкольный возраст ребенок вступает, достаточно хорошо ориентируясь в привычной среде, умея обращаться со множеством доступных ему общественных предметов. В этот период его начинают интересовать вещи, выходящие за рамки конкретной наличной ситуации. Расширяются круг общения ребенка и круг его интересов.

Главная особенность состоит в том, что трехлетний ребенок уже способен к поведению, относительно независимому от ситуации. После кризиса трех лет наступает период, когда с ребенком уже можно поговорить «по душам». По мнению М. И. Лисиной, после трех лет у ребенка впервые возникают внеситуативные формы общения: первоначально от трех до пяти лет – внеситуативно-познавательное общение, а после пяти лет – внеситуативно-личностное [Цит. по: 10].

Существенно изменяются отношения ребенка со сверстниками и взрослыми. Осознав себя, дошкольник стремится осознать и установить свои отношения с другими людьми. В этот период его начинают интересовать структура семьи, включающая бабушек, дедушек, тетей, дядей и т. п., представление о времени и связанных с ним изменениях, в том числе изменениях самого ребенка. Дошкольника интересуют причины многих природных и социальных явлений, обобщенно говоря, вопросы устройства мира. Он активно исследует мир человеческих отношений и смыслы социального бытия. Освоив в раннем детстве речь и осознав себя как субъекта («я сам»), ребенок стремится в мир взрослых, желая занять там равную со взрослым позицию. Не имея в современном обществе такой возможности, он принимается активно моделировать деятельность и отношения взрослых в доступных ему формах, прежде всего, исполняя роль взрослого в игре.

Ведущей деятельностью дошкольного детства считается сюжетно-ролевая игра, в которой дети моделируют деятельность и отношения взрослых. Не меньший вклад в психическое развитие дошкольника вносят и другие виды его деятельности в этот период: изобразительная, конструктивная, слушание сказок, элементарные формы труда и учения.

В отечественной психологии также считается, что говорить о личности ребенка можно только после кризиса трех лет, когда ребенок осознал себя как субъекта действий (Л. Ф. Обухова, К. Н. Поливанова). Лишь после этого осознания и возникновения способности целенаправленно действовать ребенка можно считать личностью, способной стать «над ситуацией» и победить свои непосредственные импульсы (В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев).

Осознание себя, возникающее в кризисе трех лет, обязательно включает и осознание своего пола. Однако только в дошкольном возрасте представления ребенка о своем поле становятся устойчивыми. Это происходит во многом благодаря идентификации ребенка с соответствующими социальными ролями в игре и идентификации со взрослыми своего пола. Половые роли усваиваются дошкольником как стереотипы поведения, связанного с полом (гендерные стереотипы), иногда даже в отсутствие информированности о физических различиях полов.

В. С. Мухина отмечает, что дошкольник, ищущий признания и одобрения со стороны взрослых, получает его только тогда, когда ведет себя в соответствии с признанными гендерными стереотипами, допускающими более стеничное и агрессивное поведение мальчиков и более зависимое и эмоциональное девочек. Это приводит к тому, что уже на пятом году жизни девочки и мальчики проявляют разные предпочтения в выборе игрушек. Для игры девочки значительно чаще выбирают кукол и посуду, а мальчики – машинки и кубики [Цит. по: 4].

В своих работах Д. Б. Эльконин выделяет, что в этот же период у ребенка появляются и первые этические инстанции, причем наряду с представлениями о том, что такое «хорошо» и что такое «плохо», получаемыми в процессе общения со взрослыми, ребенок приобретает способность вести себя в соответствии с данными представлениями. Это происходит благодаря формирующимся в сюжетно-ролевой игре произвольности поведения и зачаткам рефлексии [3].

Тренирующаяся в процессе ролевой игры способность вести себя в соответствии с воображаемой ролью дает возможность дошкольнику и в своем реальном поведении подчиняться умозрительной нравственной норме в противовес своим непосредственным ситуативным желаниям. Естественно, усвоение моральных норм, и особенно способности подчиняться им, не может протекать без противоречий.

Трудность соблюдения моральной нормы состоит для ребенка именно в преодолении непосредственного побуждения, конфликтующего с нравственным мотивом. Умозрительный «знаемый» мотив может быть действенным при отсутствии конкурирующего, непосредственного желания или при внешнем контроле со стороны. В игре соблюдение ребенком роли контролируется другими детьми. Выполнение моральных норм в реальном поведении контролируется взрослыми, в отсутствие взрослого ребенку гораздо труднее победить свое непосредственное желание и не нарушить данного слова.

У дошкольника уже возникает возможность соподчинения мотивов, которую А. А. Леонтьев считал конституирующим признаком личности. Что касается влияния ситуации на соблюдение моральных норм, то и взрослые люди не в любой ситуации действуют в соответствии со своими убеждениями [6].

Внимание и память ребенка в начале дошкольного возраста являются в основном ситуативными и непосредственными. По мере овладения ребенком своим поведением они становятся все более избирательными. Например, старший дошкольник во время игры в казаки-разбойники обращает внимание на едва различимые стрелки, поскольку они важны для игры. Он может запомнить длинный перечень «покупок» при игре в магазин, тогда как трехлетний малыш запоминает то, что чаще видел или слышал, а отнюдь не то, что «захотел» запомнить.

Эгоцентризм как неспособность ребенка принять относительность своей точки зрения до сих пор считается достаточно характерной чертой когнитивной сферы ребенка дошкольного возраста. Ж. Пиаже выделил в развитии когнитивной сферы развития ребенка следующие этапы: анимизм – одушевление предметов и явлений природы; финализм – объяснение причин категорией цели, артифициализм – «так сделано человеком или Богом»; реализм – отождествление психического и физического, идеального и материального. Е. В. Субботский отмечает, что ребенок в возрасте четырех – шести лет не только «одушевляет» природу (анимизм), но и «овеществляет» ее (реализм) [Цит. по: 10].

Синкретичность детского рассуждения, т. е. нечувствительность мысли ребенка к противоречиям в силу ее связи с эмоциями, встречается и после дошкольного возраста.

Известные феномены Пиаже, или феномены несохранения, есть проявления господства восприятия над мышлением ребенка, доминирования целостности над аналитичностью. Например, ребенок правильно оценивает одинаковые шарики из пластилина как равные. На его глазах один из шариков расплющивают в лепешку, которая занимает большую площадь, чем шарик. В этом случае большинство дошкольников считают, что количество пластилина изменилось, так как из маленького шарика получилась большая лепешка. По мнению Пиаже, причиной подобных ошибок ребенка является господство у него дооперационального мышления. По данным отечественных ученых, причиной феноменов несохранения стала неспособность ребенка выделить в зрительной картине отдельные параметры, которые его просят сравнить.

Происходящее в ролевой игре оперирование значениями, хотя и с опорой на внешние предметы, способствует переходу умственных действий ребенка на более высокий уровень. Предметно-действенное мышление становится наглядно-образным, а по мере развития игры, когда предметные действия сокращаются и заменяются зачастую речью, умственные действия ребенка переходят на более высокий этап: они становятся внутренними с опорой на речь.

Появившаяся с развитием связной речи возможность внеситуативного общения сильно расширяет кругозор ребенка. Он получает знания о бесконечности мира, о его изменчивости во времени, об определенной детерминированности явлений. Представления, приобретаемые дошкольником в процессе общения с родителями, другими взрослыми, из книг и средств массовой информации, выходят далеко за рамки непосредственного житейского опыта самого ребенка. Они позволяют ему структурировать свой собственный опыт и создавать свою картину мира.

Дошкольник благодаря развитой речи психологически выходит за рамки окружающей его конкретной ситуации, его начинают интересовать скрытые причины явлений и социальные отношения. Осознав себя субъектом, он стремится участвовать в социальной жизни взрослых. Поскольку возможности ребенка для такого участия очень ограничены, то дошкольник обращается (с помощью взрослых) к моделирующим деятельностям: сюжетно-ролевой игре, изобразительной деятельности, слушанию сказок и т. п. Ведущей деятельностью ребенка-дошкольника считается сюжетно-ролевая игра.

Благодаря расширению связей ребенка с миром и выходу его за рамки конкретной наглядной ситуации дошкольник приобретает представления о мире в целом, о его устройстве. Можно сказать, что у него формируется собственное мировоззрение.

К концу дошкольного детства у ребенка появляется и личное сознание, т. е. осознание своего места в системе отношений со взрослыми. Впервые в этом возрасте возникает и соподчинение различных мотивов, т. е. происходит, по выражению А. А. Леонтьева, первое рождение личности [6].

В кризисе семи лет утрачивается детская непосредственность, и ребенок начинает ориентироваться на смысл поступка или действия, на его социальную оценку. Это делает его способным к деловому общению, что служит основой готовности к школьному обучению наряду с развитием произвольности поведения и расширением представлений о мире.

2.2. Младшие школьники как субъекты взаимодействия

Младший школьный возраст обычно означает период с шести-семи до десяти-одиннадцати лет. В это время происходят существенные изменения в функционировании мозга ребенка. Созревающие корковые структуры все больше подчиняют себе активирующие подкорковые образования, что создает условия для произвольного регулирования ребенком своей деятельности и поведения. За этот же период устанавливается функциональное доминирование в системе межполушарных отношений, т. е. у правшей начинает отчетливо доминировать левое полушарие, более связанное с логическим вербальным мышлением. В физическом развитии начало младшего школьного возраста совпадает с некоторым скачком в росте и сменой молочных зубов на постоянные.

Поступление ребенка в школу, в каком бы возрасте оно ни происходило, требует адаптации к новым условиям жизнедеятельности. Процесс адаптации протекает индивидуально, и успешность его не всегда прямо зависит от общей психологической готовности ребенка к школьному обучению.

Приход в школу впервые – непосредственное и необходимое включение ребенка в систему общественных отношений. У ребенка впервые появляются права и обязанности, которые не зависят от родителей, которые он должен реализовать сам. Учитель объективно явля-

ется для первоклассника воплощением всех новых норм и требований и лицом, контролирующим и оценивающим их выполнение. Все это увеличивает подражательность ребенка по отношению к учителю, а также положительную идентификацию с ним. Ребенок начинает относиться к другому ребенку с позиции того, как этот ребенок относится к эталону, который вводит учитель. Появляются «ябеды». Как уже было сказано, ребенок не в состоянии дифференцировать требования учителя на более или менее существенные. Учитель часто становится эталоном во всем. Он имеет право предъявлять требования и к родителям.

Отношения ребенка с учителем должны быть опосредованы учебной деятельностью, т. е. именно осуществление учебной деятельности должно определять взаимоотношения ребенка с учителем и сверстниками.

Учебная деятельность – это не просто деятельность по усвоению знаний, ведь существуют дидактическая игра и другие виды деятельности, косвенным продуктом которых будет приобретение знаний.

Учебная деятельность – деятельность, непосредственно направленная на усвоение науки и культуры, накопленных человечеством. Но предметы науки и культуры – это особые предметы, они абстрактны, теоретичны, с ними надо научиться действовать.

Формирование полноценной учебной деятельности у ребенка – основная задача младшего школьного возраста, по мнению Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. С психологической точки зрения предметом учебной деятельности выступает сам субъект, т. е. ребенок, ведь в процессе учебной деятельности изменяется именно он, становится более умным, компетентным и т. п. Вместе с тем отмечается определенное противоречие: субъективно деятельность ребенка направлена на обобщенный опыт человечества, дифференцированный на отдельные науки, а объективно изменения должны произойти в самом субъекте [3].

Для отслеживания таких изменений необходима рефлексивность – способность наблюдать свои собственные внутренние изменения, т. е. изменения, происходящие во внутреннем плане самого субъекта. Ребенок, поступающий в школу (даже после семи лет), как правило, к такой рефлексии не способен. Поэтому в настоящее время (при различных методах обучения младших школьников) имеют место различные способы разделения компонентов учебной деятельности между ее участниками. Процесс развития учебной деятельности – это процесс передачи все большего числа ее звеньев самому ученику [9].

Как отмечал еще Л. С. Выготский, в семь лет у ребенка начинает появляться обобщенное отношение к себе. В то же время социальная ситуация развития младшего школьника отличается тем, что он входит сразу в две системы отношений, в которых его оценивают по разным критериям. В школе оценивается в первую очередь выполнение указаний учителя, успешность учебной деятельности, причем это одинаково ценится как взрослыми, так и сверстниками. Дома же его продолжают любить как ребенка, неповторимого, уникального члена семьи, но не могут не реагировать на его успехи или неудачи в школе [2].

Успешность или неуспешность ребенка в учебной деятельности оказывает сильнейшее влияние не столько на его интеллектуальное, сколько на личностное развитие. Дело в том, что недифференцированность самооценки младших школьников приводит к тому, что оценка учителем работы ученика воспринимается последним как глобальная оценка его личности и распространяется на все сферы жизни, а не только на учебную. Складывается ситуация, при которой оценки, выставляемые ребенку учителем за конкретные задания, влияют на отношения к ребенку и сверстников, и близких. Поэтому успеваемость в младших классах оказывает огромное влияние на формирующуюся самооценку ребенка [9].

Успешно справляющиеся с учебной работой дети пользуются симпатией учителя, вследствие чего к ним хорошо относятся одноклассники, у них не возникает дополнительных проблем с родителями. Успешные дети к окончанию начальной школы приобретают адекватную самооценку, сознание собственной компетентности, уверенность в своей способности преодолевать трудности и добиваться поставленной цели.

Иногда при некритичном отношении к отличникам в школе и дома у них складывается неадекватно завышенное представление о себе, которое создает множество проблем и детям, и взрослым уже в подростковом возрасте. Такими же бывают последствия слишком легко достигаемого успеха в учебе.

У неуспевающих и слабоуспевающих младших школьников ситуация оказывается менее благоприятной. Не пользуясь уважением учителя, они не могут рассчитывать и на признание со стороны сверстников. Обращаясь за эмоциональной поддержкой к семье, ребенок тоже не всегда получает именно то, что ему требуется. Одни родители стремятся активизировать учебную деятельность ребенка с

помощью санкций (поощрений и наказаний). Это обычно не приводит к желаемому результату, так как начинающий учиться ребенок, как правило, не способен справиться с трудностями, а санкции могут поправить положение, только если он не хочет это сделать. Кроме того, увлекшись санкциями, родители создают дополнительное эмоциональное давление на ребенка, который теперь уже не только в школе, но и дома не находит эмоционального комфорта. В других случаях, стремясь обеспечить ребенку эмоциональный комфорт дома, родители становятся целиком на позицию ребенка, инфантильно обвиняя в неудачах своего чада неблагоприятное стечение обстоятельств, предвзятость учителя и т. п. Это тоже не приводит к преодолению трудностей в учении и нормальному личностному развитию. Ребенок замыкается в кругу семьи, ограничиваются его контакты с социумом, а следовательно, и возможности дальнейшей адаптации к обществу [10].

У плохо успевающих младших школьников чаще складывается низкая и заниженная самооценка. Такие дети перестают стремиться к успеху, у них ослабевает мотивация к учению. Иногда дети начинают искать удовлетворения своих притязаний на признание другим путем или в других областях. Отрицательные психологические последствия этого очевидны: как известно, для большинства отклоняющихся подростков характерны низкая самооценка, неуверенность в собственной ценности.

Таким образом, младший школьный возраст – это время первого в жизни современного ребенка включения его в серьезную социальную деятельность, в которой он обладает собственными правами и обязанностями. Ведущая деятельность – учебная – связана с овладением способами познания действительности, которые выработало человечество. Мышление младшего школьника из наглядно-образного становится словесно-логическим. Все познавательные процессы интеллектуализируются, превращаются в произвольные и опосредствованные, подконтрольные самому ребенку; формируется внутренний план действия [9].

В личностном плане начинается формирование обобщенной самооценки, складывается представление о себе, собственной компетентности или некомпетентности, своей способности добиваться поставленной цели.

2.3. Подростки как субъекты взаимодействия

Подростковый возраст – период от одиннадцати-двенадцати до четырнадцати-пятнадцати лет – зачастую называют переходным, критическим, переломным, тем самым подчеркивая трудности личностного развития самих подростков в эти годы и трудности взрослых, взаимодействующих с ними. Период ускорения физического развития и полового созревания называют пубертатом, или пубертатным периодом. Происходит заметное увеличение скорости роста, повышение количества жировых отложений и мышечной массы, быстрое развитие репродуктивных органов и появление вторичных половых признаков, кардинальные изменения происходят во всех органах и системах организма. В среднем у девочек скачок роста и другие биологические изменения пубертатного периода происходят примерно на два года раньше, чем у мальчиков. Как правило, у мальчиков пик физического развития приходится на 14 лет, у девочек – на 11 лет 8 месяцев.

Социальная ситуация, на первый взгляд, остается прежней: подросток продолжает жить в той же семье, ходит в ту же школу, он окружен теми же сверстниками, т. е. внешние обстоятельства жизни могут ничем не отличаться от условий жизни в предшествующий период. Однако меняется внутренняя позиция подростка: совершается поворот от направленности на мир к направленности на себя, формируются новые ценностные ориентации, подросток по-новому начинает относиться к себе, следовательно, меняются его оценки, отношение к семье, школе, сверстникам. Все это и обусловливает новую социальную ситуацию. Такое обращение ребенка к самому себе, в частности, связывается с его физическим развитием [10].

Физическое развитие подростков оказывает заметное влияние на их поведение и психологические особенности. Как отмечает И. В. Дубровина, в подростковом возрасте нередко встречается чередование периодов повышенной активности, значительного роста энергии (отсюда – двигательное беспокойство, повышенная возбудимость, шумливость, неусидчивость) и периодов повышенной утомляемости, снижения работоспособности и продуктивности (увеличивается количество ошибочных действий, подросток все время хочет лежать, не может стоять прямо – постоянно стремится на что-либо опереться, жалуется на отсутствие сил) [Цит. по: 10].

Происходящие в психомоторике изменения приводят к временным нарушениям координации движений, в результате они нередко что-то ломают, разрушают; ухудшается почерк, речь становится «косноязычной». Подростки очень переживают подобные метаморфозы, чувствительны к насмешкам по этому поводу. Следует помнить, что подростковый возраст – это сензитивный период для овладения многими наиболее сложными движениями, двигательными навыками, важными для спорта, хореографии, трудовой деятельности. Если в этот период не заниматься развитием грубой и тонкой моторики, то в дальнейшем это не компенсируется или компенсируется с большим трудом (И. В. Дубровина).

Бурные изменения в организме подростков резко повышают интерес к своей внешности. Они вынуждены адаптироваться к своему меняющемуся телу, построить и принять новый физический Я-образ. Подростки постоянно сравнивают себя с другими и с идеалом; обнаруживаемые различия ведут к росту озабоченности своим внешним обликом, вызывают тревожность и неуверенность в себе. Мальчики обычно озабочены низким ростом и недостаточным развитием мускулатуры, а девочки – излишним весом и высоким ростом. Слишком быстрое или слишком медленное развитие, резкое отличие от сверстников, несовпадение своего физического «Я» с эталонами красоты имеет громадное значение для самоотношения и самооценки подростков. Рано созревающие мальчики имеют определенные преимущества по сравнению с поздно созревающими: они чаще становятся лидерами, увереннее чувствуют себя со сверстниками, имеют более благоприятный Я-образ, высокий уровень притязаний (И. С. Кон). Для девочек раннее созревание имеет как положительные, так и отрицательные стороны: рано созревшая девочка может быть непопулярной среди своих сверстников – она выше всех ростом, созревает на четыре – шесть лет раньше, чем мальчики ее класса, ей не с кем обсудить происходящие с ней физиологические и эмоциональные перемены, но в то же время она может быть более уверенна в себе и спокойна, особенно если привлекает внимание старших мальчиков [10, с. 461].

Пубертат и сопровождающие его изменения внешнего вида могут привести к нарушению поведения подростков, вплоть до невротических реакций. Не случайно подростки значительно чаще, чем люди других возрастов, становятся жертвами синдрома дисморфофобии (мнимое уродство).

Психологи полагают: то особенное, что впервые возникает в личности подростка, то главное, что отличает его внутреннюю позицию, – это возникновение у него чувства собственной взрослости – стремление быть и считаться взрослым, желание показать свою «взрослость», потребность в том, чтобы его взрослость признавали окружающие.

Чувство взрослости, представление о себе как «не о ребенке» – центральное новообразование этого периода. Однако подростку еще далеко до истинной взрослости: и физически, и психологически, и социально он еще не может быть полностью самостоятельным, действительно взрослым, и он сам ощущает, что его взрослость еще не совсем «подлинная», чувствует неуверенность в своей новой позиции, которую сам же отстаивает. Складывается своеобразная ситуация: несоответствие между осознанием себя взрослым и объективным положением зависимого от взрослых ребенка, невозможностью включиться во взрослую жизнь «на равных». Именно это противоречие, попытки его преодоления, попытки выстроить свои отношения с окружающими по-новому, согласно своему представлению о себе и обусловливают своеобразную социальную ситуацию развития подростков [10].

По поводу ведущей деятельности подростков взгляды отечественных психологов расходятся: одни полагают, что ведущей деятельностью продолжает оставаться учение (Л. И. Божович), другие считают, что ведущей деятельностью в этот период становится интимно-личностное общение (Д. Б. Эльконин) или общественно-полезная деятельность (Д. И. Фельдштейн). По-видимому, следует согласиться с А. Г. Асмоловым, утверждающим, что ведущие деятельности «не даны» подростку, а заданы конкретной социальной ситуацией развития. Подросток может предпочесть сам либо выбрать под влиянием значимых для него сверстников и взрослых в качестве ведущей деятельности или деятельность интимно-личностного общения, или общественно-полезную деятельность. Личностная нестабильность – одна из главных особенностей подростка [4].

Ст. Холл впервые описал парадоксальность характера подростка, выделив ряд основных противоречий, присущих этому возрасту: чрезмерная активность и вялость; безумная веселость и уныние; уверенность в себе и застенчивость; эгоизм и альтруизм; высокие нравственные стремления и низкие побуждения; страсть к общению и за-

мкнутость; тонкая чувствительность и апатия; живая любознательность и умственное равнодушие; страсть к чтению и пренебрежение к нему; стремление к реформаторству и любовь к рутине; увлечение наблюдениями и бесконечные рассуждения (Л. Ф. Обухова).

Существенной чертой подростка становится обращение внутрь себя, интерес к своему внутреннему миру, подросток как бы открывает свое «Я» (И. С. Кон). Изменения внешнего облика, связанные с физическим развитием, взаимоотношения с друзьями, родителями, учителями, личностные черты, поступки начинают пристально анализироваться, сравниваться с теми же качествами сверстников и значимых взрослых, начинают осознаваться различия между реальным «Я» и идеальным, возможным, должным или демонстрируемым, все это вызывает много переживаний, порождает потребность разобраться в самом себе, понять, лучше узнать себя.

Складывающаяся Я-концепция подростка первоначально носит неустойчивый и непоследовательный характер. Представления подростка о себе крайне изменчивы, зависят как от собственного настроения, успешности своих действий, так и от отношения других: случайная фраза, комплимент или насмешка могут привести к резкому изменению их образов «Я», самооценки, планов на будущее и прочее. Их знания себя неясны, расплывчаты и неопределенны: подростки могут видеть в себе разные, порой противоположные черты (я – общительный, я – замкнутый; я – большой, я – маленький и др.), часто сочетаются инфантильные и взрослые представления о себе. Такая путаная Я-концепция приводит к тому, что подростки становятся сверхчувствительными к оценке других, поэтому склонны, с одной стороны, к театрализации собственной жизни, а с другой – крайне озабочены мнением других о них самих, глубоко переживают оценки и высказывания окружающих в собственный адрес. Им чаще, нежели младшим детям, кажется, что родители, учителя и сверстники о них плохого мнения. Неустойчивость Я-концепции приводит также к тому, что каждая частная самооценка (положительная или отрицательная) мгновенно приобретает глобальный характер: «я не понимаю математику, следовательно, я – бездарь, несчастливый и ничего не стоящий человек».

Подростки очень озабочены умением владеть собственным поведением, для них очень ценными являются волевые качества, хотя в реальной жизни они могут проявлять некоторую слабость воли, «установку на отказ от усилия». Следует отметить, что подростки склонны «укреплять», «проверять» волю в особых ситуациях, совершенно отличных от их повседневной жизни. В обычных обстоятельствах они очень быстро отказываются от своих намерений, достижения поставленной цели, когда сталкиваются с трудностями или когда от них требуется отказаться от чего-либо более привлекательного. Л. И. Божович отмечает, что в осуществлении произвольного поведения подростки проходят стадию классического волевого акта: от борьбы мотивов до выполнения произвольного акта. Особенностью волевого поведения в 13 – 14-летнем возрасте является отсутствие или чрезвычайно слабая представленность в нем собственно исполнительского звена (И. В. Дубровина). По мнению Л. С. Выготского, для подростка характерна «не слабость воли, а слабость цели». Для подростка очень важна эмоциональная значимость цели, чтобы ради нее он проявлял свои волевые качества [Цит. по: 10].

Подростки спешат освободиться от родительской опеки, заменив ее доверительными, эмоционально окрашенными отношениями с друзьями. Подросток стремится иметь близкого верного друга, с которым можно было бы поделиться своими переживаниями, тревогами, трудностями, сокровенными мыслями, который мог бы выслушать, понять и посочувствовать. По мере того как дружба приобретает все более глубокий и интимный характер, подростки все чаще обращаются по самым разным вопросам к близким друзьям, а не к родителям. Друзья и приятели придают подростку сил и уверенности в себе, помогают в решении внутренних проблем и межличностных конфликтов. Подростки склонны выбирать друзей исходя из общих интересов и занятий, равенства отношений и преданности. В дружеских отношениях подростки крайне избирательны и требовательны. Поступки сверстников, особенно друзей, оцениваются подростком чрезвычайно эмоционально и с максималистских позиций: для друга подросток должен быть готов на все; если друг «подвел», «предал», то немедленно следует разрыв отношений. Насыщенность и эмоциональность дружеских отношений в подростковом возрасте приводит порой к конфликтам, если потребности их участников не получают удовлетворения.

Таким образом, основным новообразованием младшего подросткового возраста является возникновение чувства взрослости – ощущение себя взрослым человеком и желание утвердить эту взрослость в реальном поведении, возникает желание считаться или хотя бы казаться взрослым. Происходит открытие своего внутреннего мира, появляется потребность разобраться в нем, склонность к самоанализу. В результате к концу подросткового возраста происходит становление Я-концепции как целостной системы представлений о себе, сопряженной с оценкой и отношением к себе, являющейся центральным новообразованием всего этого периода.

2.4. Школьники юношеского возраста как субъекты взаимодействия

Юношеский возраст отличается от подросткового большей эмоциональной стабильностью. Это связано, во-первых, с завершением полового созревания, т. е. «гормональная буря» уже утихла. Человек привык к своему новому облику и состоянию, научился управлять им. Во-вторых, даже неразрешенные конфликты первой фазы переходного возраста ушли вглубь, на первый план выходят проблемы самоопределения уже по отношению к макросоциуму, широким социальным ценностям, а не только к ближайшему окружению, как это было на предыдущем этапе.

Можно согласиться с А. В. Мудриком в том, что «педагогика юношеского возраста имеет дело с людьми выросшими, но не взрослыми, информированными, но еще не компетентными, увлекающимися, но еще не увлеченными» [7].

Чтобы приобрести взрослый статус в современном обществе, юному человеку следует прежде всего самоопределиться, т. е. определить свое место в мире взрослых, сформировать некоторый план для его достижения и сделать хотя бы первые шаги по реализации этого плана. Только тогда общество признает его взрослым, и соответственно все задачи детского и отроческого развития будут решены.

Ведущей деятельностью юношеского возраста считается учебно-профессиональная подготовка (Д. Б. Эльконин). В. Штерн утверждал, что в отрочестве человек не только формирует свои ценности и идеалы, но и производит попытки их реализации. Эту особую деятельность подростка В. Штерн назвал «серьезной игрой», занимаю-

щей промежуточное положение между детской игрой и ответственной деятельностью взрослого. Примерами серьезной игры могут служить игры любовного характера (кокетство, флирт, мечтательное поклонение), выбор профессии и подготовка к ней, занятия спортом. Именно в серьезной игре подросток учится выделять свои цели, в которых он должен разобраться [Цит. по: 10, с. 478].

Развитие рефлексии приводит к тому, что человек замечает не только несоответствие некоторых идеальных принципов реальности, но подчас и несоответствие собственных мотивов и намерений совершаемым поступкам. Собственные мотивы и эмоциональные переживания становятся в этом возрасте предметом анализа. При этом в юности часто более истинным признается внутреннее идеальное намерение, а не реальное его воплощение [1].

Р. А. Туревская считает, что в юности существенно чаще, чем в подростковом возрасте, человек отмечает причинно-следственные связи между событиями своей жизни. М. Р. Гинзбург отмечает, что личностное самоопределение является определением своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, и рассматривает его как исходное, дающее начало всем другим видам самоопределения [4].

Профессиональное самоопределение в современной социальной ситуации должно происходить не позднее старших классов средней школы. Однако выбор профессии является, по мнению Д. А. Леонтьева, выбором личностным, экзистенциальным, к которому большинство старшеклассников еще не готовы. Выбор профессии осуществляется часто психологически незрелым способом. Это происходит либо под воздействием случайных внешних обстоятельств, либо под влиянием друзей, либо по подсказке родителей [6]. Жизненные планы большинства молодых людей обоего пола включают и профессиональную карьеру, и брак, и детей. Опрос российских старшеклассников показал, что наивысшей ценностью для большинства из них является счастливая семейная жизнь.

Отношения со сверстниками в юношеском возрасте играют не меньшую роль в развитии личности, чем у подростков. Однако психологическое содержание этих отношений несколько иное. Если подросток более всего стремился быть принятым группой в целом, часто даже совершая для этого несвойственные ему поступки, то в юности

сверстники уже делятся на референтных, чье мнение значимо, и на не обладающих для субъекта таким свойством. Если подростка больше интересует количество положительного отношения к его персоне, то для юноши важно уже качество этих эмоциональных отношений. Для него существенно мнение нескольких товарищей, с которыми он обнаруживает сходство в ценностях. Мнения остальных уже не влияют на его поведение.

В юношеском периоде важным становится возможность доверительного общения «на равных» с родителями или другими авторитетными взрослыми из ближайшего окружения. Известно, что наиболее благоприятной для взрослеющих детей является семья со средним уровнем сплоченности и нестрогим разделением семейных ролей. Видимо, именно такая структура, может быть, не самая благоприятная в других обстоятельствах, позволяет семье менее болезненно приспособиться к качественным изменениям в отношениях к взрослеющим детям и легче примириться с их самостоятельностью и в конечном счете с уходом из семьи.

Любовь – одна из животрепещущих проблем юношеского возраста. Согласно Эриксону юношеская влюбленность есть попытка прийти к определению собственной идентичности путем проекции первоначально неотчетливого образа на кого-то другого и лицезрения его уже в отраженном и проясненном виде. Истинная интимность возможна только при достигнутой эгоидентичности [7].

Дж. Марсиа выделил четыре варианта, или статуса, формирования идентичности в юности: предрешенность, диффузия, мораторий и достижение идентичности [Там же]. Предрешенность, или предрешенная идентичность, наблюдается тогда, когда молодой человек, не проходя через кризис идентичности, связал себя социальными обязательствами (т. е., не сделав самостоятельного выбора, стал приверженцем какой-либо ценности или членом профессиональной группы).

Такие молодые люди, как правило, не испытывают тревоги, имеют сильные позитивные связи со значимыми другими (которые, видимо, и предрешают их выбор). Их действия отличаются выбором и последовательностью. Юноши в статусе предрешенности склонны к меньшему самоуважению по сравнению с теми, кто находится в статусе моратория.

Статус моратория свойствен тем, кто находится в эпицентре кризиса идентичности. Они испытывают сильную тревогу, пытаясь разобраться в противоречивом мире и сделать правильный выбор из многих альтернатив. Эта фаза формирования идентичности характерна для старшеклассников и студентов колледжей.

Наименее благоприятный вариант развития – диффузия идентичности. Молодые люди, находящиеся в этом статусе, не принимают никаких решений и не обдумывают их принятие. В этой группе чаще встречаются дети, отвергавшиеся своими родителями, и те, к которым родители были безучастны (Г. Крайг).

Подлинная психическая зрелость наступает тогда, когда формируется цельная гармоничная личность, открытая для опыта, принимающая себя (К. Роджерс), способная к самореализации (А. Маслоу), воплощающая в своей жизни некоторые трансцендентные ценности (В. Франкл), готовая к постоянному поступательному развитию и преодолению собственных жизненных кризисов (Б. Ливехуд). Большинство людей сохраняет на всю жизнь те или иные черты психической незрелости как расплату за длинное детство. Таким образом, нет оснований считать личностную зрелость критерием окончания юношеского возраста. В качестве такового можно использовать лишь понятие психосоциальной зрелости, другими словами, соответствие уровня психического развития индивида требованиям, которые предъявляет ему общество. Тогда получается, что человек, адаптировавшийся к условиям современного ему социума, может считаться зрелым, т. е. взрослым, завершившим важнейший период своего психического развития. Достижение подлинной психической зрелости показывает дальнейшее развитие личности [10, с. 480].

В современных обществах достижение юношей или девушкой психосоциальной зрелости не отмечается ритуалами и не имеет четких хронологических рамок и даже критериев. В западных странах принят ранний уход подростка из родительской семьи. Специальные исследования (М. Морвел) показали, что родители легче воспринимают этот факт, если он связан с завершением образования или созданием собственной семьи.

Таким образом, юношеский возраст как завершающая фаза превращения ребенка во взрослого обладает рядом следующих особенностей. Учитывая сформированную на предыдущем подростковом этапе

Я-концепцию, юноша должен определиться по отношению к широким социальным ценностям: выбрать профессию, религию, идеологию, чтобы стать полноценным членом общества.

В связи с развитием абстрактного мышления и рефлексии и недостатком практического опыта внутренний мир представляется юным людям гораздо более важным, чем его реальное воплощение. Так появляются юношеский идеализм и максимализм. Сформированное на этом этапе мировоззрение (основное новообразование юношества) не раз в дальнейшем будет проходить испытания на истинность и зрелость, но это уже следующие этапы развития человека. По социальному критерию полноты гражданских прав человек становится взрослым в 21 год. В то же время достижение психосоциальной зрелости может произойти как раньше этого возраста, так и затянуться до 24 (К. Бюлер) или 28 (Б. Ливехуд) лет [10].

2.5. Педагог как субъект взаимодействия

Личность педагога представляет собой совокупность его психических качеств (ценностных ориентаций, мотивации, способностей и др.), существенно влияющих на выбор педагогом целей, задач, средств и способов педагогической деятельности и педагогического общения. Личность педагога призвана стать решающим фактором в педагогическом труде. Если педагогическая деятельность характеризует процесс, приемы и технологии в труде педагога, педагогическое общение отражает климат и атмосферу этого труда, то личность педагога определяет смысл, направленность, идеалы, духовное содержание этого труда.

Труд педагога будет успешным, если гармонично сочетаются такие его стороны, как владение педагогической деятельностью и общением и зрелость его личности. Педагогическая деятельность – это профессиональная активность педагога, использующая систему педагогических задач, педагогических приемов и технологий для осуществления обучения, развития, воспитания учащихся.

Педагогическое общение – профессиональная активность педагога, состоящая в установлении благоприятных отношений с другими участниками педагогического процесса (с учащимися, коллегами-педагогами, администрацией и др.) для повышения эффективности педагогической деятельности.

Личность педагога складывается из сложной иерархии профессионально важных педагогических качеств. Но профессионально важным может стать любое психологическое качество педагога, способствующее осуществлению его педагогического труда, например профессиональное мышление, профессиональная память, профессиональное внимание и наблюдательность, внешность и т. п.

Решающее значение для личности педагога имеет группа профессионально важных качеств личности, влияющих на ее направленность, т. е. мотивацию поведения человека (ценностные ориентации, идеалы, установки, мотивы, цели, смыслы и др.), и определяющих профессиональный менталитет: ради чего трудится педагог, что составляет смысл его труда, в чем он видит предназначение и миссию труда педагога. Виды направленности личности педагога (социально-гражданская, познавательная, профессионально-педагогическая) детерминируют его поведение в целом.

Педагогическая направленность – это мотивация профессии собственно педагога, стремление стать, быть и оставаться педагогом. На определенном этапе профессионального развития особое значение приобретает мотивация педагогического мастерства и творчества, означающая направленность педагога на переход к более высокому уровню педагогического труда. Главным в педагогической направленности можно назвать не просто любовь к детям, а ориентацию на развитие личности учащегося как взрослеющего человека. Наличие устойчивой педагогической направленности и мотивации определяет развитие всех других качеств личности педагога [10, с. 615].

Существенное влияние на педагогический труд оказывают качества, образующие волевую и эмоциональную сферу личности. К ним относятся:

– педагогическое целеполагание – планирование педагогом своего труда и профессиональной жизни в целом, постановка реалистических ближайших и отдаленных целей, выработка тактических и оперативных целей труда с учетом стратегических и глобальных целей образования, принятых в данном обществе, что требует особых качеств ответственности, организованности;

– педагогическая эмпатия, т. е. сопереживание другим участникам педагогического процесса;

– педагогический такт как чувство разумной меры при соотнесении педагогических задач, условий и особенностей учащихся;

– эмоциональная выдержка, самообладание, преобладание в поведении и профессиональной деятельности положительных эмоций;

– доверие к возможностям другого человека и педагогический оптимизм, подход ко всем учащимся с оптимистической надеждой и доверием [10, с. 615].

Значимой для педагогического труда является также группа качеств личности, из которых складывается интеллектуальный ресурс педагога (способности, включающие мышление, память, внимание и др.). Педагогические способности – это индивидуальные устойчивые свойства личности, обеспечивающие эффективность педагогического труда.

Различают многие разновидности педагогических способностей: перцептивно-рефлексивные (способность к восприятию другого человека и пониманию самого себя) и проективно-конструктивные (способность воздействовать на другого человека, управлять другим и самим собой). Перцептивные способности выражаются в наличии педагогической наблюдательности (зоркости), понимании педагогом сущности педагогической ситуации по внешне незначительным признакам. У разных педагогов разновидности способностей могут находиться в различном состоянии и соотношении. Выделяют компенсируемые и некомпенсируемые педагогические способности, к последним относятся гуманистическая ориентация на развитие личности учащегося [5].

Значимым, профессионально важным качеством личности педагога является педагогическое мышление, состоящее в способности к анализу всегда внешне скрытых свойств педагогической ситуации, принятию адекватного для ситуации педагогического решения. Выделяют теоретическое педагогическое мышление – способность мыслить обобщенными педагогическими категориями и принципами – и практическое педагогическое мышление как способность охватить в целом конкретную педагогическую ситуацию во взаимосвязи ее признаков, в том числе диагностическое педагогическое мышление как способность педагога увидеть различные психологические характеристики учащегося при его изучении в их сложном и динамичном соотношении.

Признаками нового педагогического мышления называют открытость педагога к нововведениям, ориентацию на развитие личности учащихся средствами всех и разных учебных предметов, интерес к развивающему и личностно-направленному обучению. Педагогиче-

ское мышление невозможно без педагогического предвидения, прогнозирования – способности предвосхищать поведение учащихся в ходе педагогической ситуации, предусматривать возможные реакции учащихся и свои возможные затруднения. Педагогическое мышление может происходить в форме педагогической интуиции как быстрого, одномоментного, без развернутого осознанного анализа факта принятия педагогом решения с учетом адекватного предвидения дальнейшего развития ситуации.

Педагогическую интуицию следует рассматривать как важное профессиональное личностное качество, ибо в педагогическом труде изобилуют неопределенные и быстро изменяющиеся ситуации, в которых педагогу необходимо принять решение в условиях дефицита времени и которые не предоставляют возможности для их развернутого, осознанного анализа. Иной формой педагогического мышления принято считать педагогическую импровизацию – нахождение неожиданного педагогического решения (под влиянием внешних факторов, вопросов учащихся или внутренних причин) и его сиюминутное воплощение. Педагогическая импровизация необходима педагогу вследствие большой изменчивости, подвижности, порой непредсказуемости живого педагогического процесса.

С педагогическим мышлением тесно связано и такое профессиональное качество педагога, как профессиональное педагогическое самосознание – способность осознать как можно большее число качеств (позитивных и негативных) у себя как профессионала, способность построить Я-концепцию себя как профессионала.

Это качество, в свою очередь, опирается на педагогическую рефлексию – обращенность сознания педагога на самого себя и понимание того, как педагог воспринимается другими участниками педагогического процесса, психолого-педагогический самоанализ способов и результатов своих воздействий на учащихся, на самого себя.

На основе направленности личности педагога, педагогических способностей закладываются готовность и способность к педагогическому мастерству, состоящему в выполнении педагогом своего труда на уровне высоких образцов и эталонов, выверенных в практике и уже описанных в методических разработках и рекомендациях.

Педагогическое мастерство – это хорошее овладение основами и нормативами профессии, успешное применение известных в науке и

практике приемов и технологий. Мастерство проявляется в хорошем знании учебного предмета, достижении стабильных высоких результатов в обучении учащихся. Более сложное личностное качество – готовность и способность к педагогическому творчеству – реализуется в поиске и нахождении нового при постановке педагогических задач, в построении приемов и технологий, достижении нестандартных результатов.

Педагогическое творчество, подразумевающее субъективную новизну открытий, присутствует повседневно у каждого педагога, когда ему необходимо находить нестандартные подходы к учащимся в неповторяющихся педагогических ситуациях, при этом эти подходы являются новыми для педагога, но они известны в педагогической практике. Педагогическое творчество, включающее объективную новизну и нахождение принципиально новых и неизвестных ранее в педагогике подходов, осуществляет не каждый педагог (подобно тому, как не всякий инженер становится рационализатором). Педагогическое творчество, приближающееся к новаторству, может касаться отдельных методических приемов, а также приводить иногда к построению глобально новых систем обучения и воспитания. Например, педагоги одного стиля предпочитают четкое структурирование и организацию учебного процесса, достаточно жесткое управление им, уделяют много внимания повторению и закреплению материала, стремятся охватить всех учащихся, в том числе слабых, но не всегда стимулируют активность и инициативу самих обучающихся [10, с. 615].

Педагоги другого стиля не стремятся к четкому планированию занятий, а строят их в эмоционально-импровизационной обстановке, делая акцент на развитие самостоятельности учащихся, поиск ими новых способов решения задач; при этом не уделяется внимания закреплению и качеству знаний и навыков учащихся. Показаниями к возможности использования педагогом своего индивидуального стиля являются достаточно высокие результаты его труда (по критериям обученности и воспитанности учащихся), а также хороший психологический климат педагогического общения, поддерживаемый при применении данного индивидуального стиля.

Развитие педагогом своей личности требует знаний об эталонных качествах современного учителя, умений осознавать индивидуальные особенности профессионального развития, укрепления своих

сильных сторон, устранения или сглаживания слабых, использования компенсаторных звеньев собственных способностей, открытости к поиску в педагогическом творчестве. Всякий педагог, приложив усилия, может достичь педагогического мастерства и поставить перед собой задачу перехода к педагогическому творчеству, для чего необходимо развивать способности находить альтернативы и гибкие варианты решения педагогических задач, видеть общее за частным, мыслить в условиях неопределенности и т. д.

Некоторое влияние на эффективность педагогического труда оказывают психофизиологические особенности педагога. Как и другие люди, педагоги обладают разными темпераментами, что влияет на их характер – систему устойчивых, в том числе эмоциональных, отношений к типичным ситуациям профессиональной жизни и связанных с этим стереотипов поведения.

Для педагогов, как правило, характерны различные преобладающие каналы восприятия (аудиал, визуал, кинестетик), что определяет их когнитивный стиль и способ подачи учебного материала. Педагоги могут иметь различные акцентуации характера, которые влияют на общую обстановку педагогического общения. Но влияние психофизиологических особенностей педагога на успешность его труда может быть в известной степени предметом осознанного контроля и регулирования со стороны самого педагога.

Важным компонентом личности педагога считается его профессиональный опыт, включающий освоенные профессиональные знания и умения, сложившиеся профессиональные ценностные и личностные ориентации, накопленные способы техники и технологии труда. Личность педагога во многом определяет характер осуществляемой им педагогической деятельности, служащей средством, инструментом педагогического труда.

Состояние разных видов педагогической деятельности обычно меняется у педагога в течение его профессиональной жизни. В каждом виде педагогической деятельности педагог ставит и решает педагогические задачи: глобальные, стратегические (заданные обществом), поэтапные, тактические (определяемые спецификой учебного предмета, учебного заведения), оперативные (зависящие от конкретных особенностей учащихся, присутствующих в данном классе, аудитории) [10, с. 615].

Для успешной педагогической деятельности важны умения анализировать педагогическую ситуацию, ставить адекватные педагогические задачи. Также для этого необходимо владеть современными педагогическими технологиями, обновлять содержание учебного предмета, изучать изменения в психике учащихся в процессе усвоения учебного материала, осуществлять на практике развивающее и личностно-ориентированное обучение. Особое значение придается умению педагога строить, отбирать и применять педагогические технологии как совокупность педагогических приемов, направленных на достижение четко диагностируемой цели в психическом и личностном развитии учащихся. Общепедагогическими задачами педагога могут быть передача учащимся (или коллегам-педагогам) информации или обмен информацией, взаимопознание участниками педагогического общения, взаимодействие и организация реального сотрудничества, взаимообмен духовными ценностями, мобилизация психологических резервов участников общения, обеспечение хорошего психологического климата и др.

В зависимости от этих задач различаются виды педагогического общения: узкоинформационное, состоящее в передаче знаний; общение, организующее реальное сотрудничество с учащимися в усвоении нового знания; духовное общение, представляющее собой обсуждение нравственных ценностей в связи с содержанием учебных тем.

В зависимости от учета мнения других участников общения выделяют авторитарный, демократический и либеральный стили педагогического общения. Разные виды общения могут быть в различной степени освоены педагогом. Для успешного осуществления общения педагогу необходимы знания о задачах и средствах гуманистически ориентированного общения, о разных моделях, видах, уровнях, этапах педагогического общения (В. А. Кан-Калик), о педагогической этике, особенностях личности современных учащихся. Педагогу важно владеть умениями постановки широкого спектра задач общения и гибкого их перестраивания в ходе общения, учета позиции других участников общения, навыками терпимости к непохожести другого человека, умениями сотрудничества с учащимися и коллегами.

Контрольные вопросы и тестовые задания

Контрольные вопросы

1. Почему дошкольный возраст называют возрастом первого рождения личности?
2. Чем определяются отношения сверстников в младших классах?
3. Чем общение подростка со сверстниками отличается от общения со взрослыми?
4. Каковы особенности взаимоотношений со сверстниками в юношеском возрасте?
5. Что означает понятие «индивидуальный психологический профессиональный портрет педагога»?

Тестовые задания

1. Моральный реализм проявляется в возрасте

а) от 4 до 8 лет;

б) от 9 до 13 лет;

в) от 14 до 18 лет;

г) от 18 до 21 года.

2. Новообразованием младшего школьного возраста является

а) новый тип строения личности и ее деятельности, который впервые возник на данной возрастной ступени;

б) своеобразное для каждого возраста, неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью;

в) целостные динамические тенденции, определяющие структуру направленности наших реакций в данный возрастной период;

г) совокупность новых, приобретенных ребенком именно на данном этапе навыков, знаний и умений.

3. Одним из основных новообразований подросткового возраста является...

а) чувство взрослости;

б) формирование мировоззрения;

в) формирование произвольности;

г) чувство «Я».

4. Профессиональная педагогическая направленность – это...

а) желание освоить профессию учителя;

б) стремление быть и оставаться педагогом;

в) гуманистическая ориентация на развитие личности взрослеющих обучающихся;

г) любовь к детям, эмоциональное сопереживание обучающимся.

Список библиографических ссылок

1. Бодалев А. А. Психология личности : монография. М. : Изд-во МГУ, 1988. 187 с.
2. Выготский Л. С. Психология : учеб. для вузов. М. : Эксмо-Пресс, 2002. 1008 с.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : учеб. для вузов. М. : Академия, 1986. 170 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие. Ростов н/Д. : Феникс, 1997. 384 с.
5. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя : учеб. пособие. Л. : Невский проспект, 1985. 190 с.
6. Леонтьев А. А. Педагогическое общение : учеб. для вузов. М. : Знание, 1979. 509 с.
7. Мудрик А. В. О воспитании старшеклассников : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1982. 175 с.
8. Мясищев В. Н. Психологические отношения : учеб. для вузов / под ред. А. А. Бодалева. М. : Академия, 1995. 400 с.
9. Петровский А. В. Младший школьник : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1973. 183 с.
10. Психология : учеб. для вузов / под ред. Б. А. Сосновского. М. : Высш. образование, 2008. 660 с.

Глава 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

3.1. Организация взаимодействия участников образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении

Особенностью дошкольного периода, отличающего его от других последующих этапов развития, является то, что он обеспечивает именно общее развитие, служащее фундаментом для приобретения в дальнейшем любых специальных знаний и навыков и усвоения различных видов деятельности. Личностный рост как процесс расширения перспектив индивидуального опыта ребенка-дошкольника в разных сферах жизнедеятельности в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) обеспечивает формирование и дифференциацию качеств, свойств психики детей, которые определяют собой общий характер поведения ребенка, его отношение к себе и ко всему окружающему; они выражаются в психологических личностных новообразованиях, достигаемых к концу данного возрастного периода.

Содержание сотрудничества взрослых с детьми включает следующие потребности: потребности в доброжелательном внимании, в уважительном отношении взрослого, во взаимопонимании и сопереживании.

Ощущение благополучия и безопасности жизни ребенка в дошкольный период во многом зависит от окружающей среды, поскольку, по свидетельству А. С. Белкина, для дошкольника характерны «максимальная потребность в помощи взрослых для удовлетворения главных жизненных потребностей, минимальная возможность самозащиты от неблагоприятных влияний внешней среды» [Цит. по: 1, с. 12].

Наблюдения показывают, что эмоциональный комфорт ребенка, его успешность в различных видах деятельности напрямую связаны с потребностью ощущать любовь и принятием со стороны окружающих людей, причем речь идет не только о его взаимоотношениях с близкими взрослыми, но и о взаимоотношениях со сверстниками.

Возрастное развитие характеризуется не столько образованием нового психофизиологического уровня, усвоением отдельных знаний, умений, различных способов деятельностей, сколько более общими изменениями детской личности, «формированием нового плана отражения действительности, обусловленного коренной перестройкой си-

стемы отношений ребенка с окружающими людьми и переходом к новым видам деятельности» [9, с. 428].

В совместной со взрослыми деятельности впервые складываются генетически исходная форма и структура психологических способностей, происходит становление и интериоризация новых форм психической деятельности (А. Н. Леонтьев, 1972; П. Я. Гальперин, 1998). Это уникальное для каждого ребенка отношение со взрослыми и сверстниками, с окружающей действительностью определяет качественное своеобразие процесса личностного роста дошкольников. Социальная ситуация развития характеризуется, с одной стороны, объективным положением ребенка в системе отношений, а с другой – субъективным отражением этих отношений в его переживаниях [4].

А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Р. С. Немов, Д. Б. Эльконин и др. считают, что движущей силой развития ребенка является не просто присвоение человеческого опыта, а накопление и расширение его индивидуального жизненного опыта в процессе особого взаимодействия и сотрудничества со взрослым как носителем такого опыта.

Взрослый, оказавшийся в социальном пространстве взаимодействия с ребенком (будь то родитель, учитель, врач и т. д.), оказывается личностно значимым лицом уже в силу своей позиции, поскольку он может обеспечить удовлетворение сущностных потребностей ребенка. Личностно значимый сверстник необходим ребенку для совместного решения специфических задач, которые он не хочет или не может осуществить со взрослым. Набор таких задач и ситуаций довольно широк [2].

При взаимодействии во взрослым, например у детей четвертого года жизни, множество вопросов направлено на поддержание общения с ним. Ответ на эти вопросы иногда очевиден, но часто у ребенка появляется желание получить новую информацию, интерес к познанию. В процессе этого взаимодействия наблюдается личностный рост ребенка. Вопросы и сообщения детей четырех с половиной-пяти лет нацелены на выявление и демонстрирование взрослому понимания связей между предметами и явлениями. Неудовлетворенность потребности ребенка в общении со взрослым ведет к эмоциональной отчужденности между ними. Она проявляется по-разному: одни замыкаются в себе, становятся тревожными, готовыми расплакаться по самому незначительному поводу; другие – проявляют негативизм, агрессию.

Под влиянием взрослого у ребенка возникает новая форма общения – внеситуативно-личностное, в процессе которого он ориентируется на «мир людей», осваивает взаимосвязи в социальном мире. Возникновение и развитие этой формы общения связано в значительной мере с развитием игры, в которой детей интересуют взаимоотношения людей, правила поведения в обществе. Старшие дошкольники стремятся не просто к доброжелательному вниманию взрослых и сотрудничеству с ними, а и к уважению со стороны взрослых, взаимопониманию и сопереживанию.

Потребность детей в уважении может стать основой для серьезных нарушений поведения и деятельности ребенка: он начинает упрямиться, делается плаксивым, уклоняется от контактов. Но это вполне устранимо. З. М. Богуславская опробовала в своих взаимоотношениях с детьми разнообразные приемы и доказала, что мягкая шутка взрослого, бережное отношение к ребенку, допустившему промах, а главное, постоянная демонстрация своей уверенности в его способностях, талантах и доброй воле быстро успокаивают ребенка, развязывают его инициативу и восстанавливают его стремление к сотрудничеству со взрослым [Цит. по: 1].

Для старших дошкольников характерно стремление не просто к доброжелательному вниманию взрослых, а к взаимопониманию и сопереживанию с ними. Новое содержание коммуникативной потребности выражается в том, что ребенок не настаивает теперь обязательно на похвале: гораздо важнее для него знать, а как нужно. И хотя он огорчается, если действовал неверно, он охотно соглашается внести поправки в свою работу, изменить свое мнение или отношение к обсуждаемым вопросам, чтобы достичь общности взглядов и оценок со взрослым. Совпадение своей позиции с позицией старших служит для ребенка доказательством ее правильности. Ребенок не спешит спорить со взрослыми – он чутко настраивается на их волну и старается сначала понять старших, найти причину, почему те думают так, а не иначе.

Стремление к общности взглядов со старшими дает детям опору при обдумывании нравственных понятий, становлении моральных суждений, так как по своему происхождению правила поведения в обществе, взаимоотношения с товарищами социальны, и лишь овла-

девшие социальным опытом старшие могут помочь ребенку определить правильный путь. Было установлено, что очень многие жалобы детей на своих товарищей по группе детсада вызваны желанием проверить себя, так ли они усвоили, что и как следует делать. Жалуясь, дошкольники часто не желают наказания другому ребенку – они только ждут, как рассудит их взрослый. Следовательно, внеситуативно-личностное общение повышает восприимчивость детей к воспитательным воздействиям и благоприятствует быстрому усвоению наставлений взрослых [8].

В общении со взрослыми ребенок черпает материал для своих игр, наблюдает за всеми оттенками поведения старших при их столкновениях между собой. Контакты со взрослыми и старшими по возрасту детьми открывают ребенку перспективу его будущей жизни на ближайшие годы: он узнает, что скоро будет учиться в школе.

Ребенок воспринимает себя глазами взрослого вне сопоставления с кем-либо еще и не связывает отношение к себе взрослого с какими-то своими конкретными делами, тем более что таких дел он тоже пока не совершает. Главным источником образа самого себя служит общение со взрослыми, прежде всего с близкими ему людьми. Кстати, как раз в общении с ними он и черпает уверенность в своей абсолютной ценности и оптимистический взгляд на мир [9, с. 439].

В дошкольном возрасте представление ребенка о себе складывается в соотнесении с образами и взрослых, и сверстников. Аффективный и когнитивный компоненты образа самого себя уже относительно хорошо уравновешены. Основой для их баланса служит стремительное обогащение индивидуальной практики и углубление содержательных контактов детей в общении как со старшими, так и равными им по возрасту партнерами. Происходит тесное переплетение опыта индивидуальной деятельности и опыта общения. Ребенок с жадным любопытством наблюдает за другими детьми, ревниво сравнивает их достижения со своими, с огромным интересом он обсуждает со старшими свои дела и дела товарищей. Поэтому результаты индивидуальной практики четко фиксируются в памяти дошкольника и довольно ясно осознаются. В дошкольном возрасте представления детей о себе также могут искажаться, но уже не вследствие аберраций памяти, а из-за действия механизма взаимодействия центра и периферии в архитектонике образа.

Важнейшее достижение дошкольников – отделение у них общей самооценки от конкретной. Наибольшего совершенства оно достигает при внеситуативно-личностном общении и выражается в способности детей по-деловому, спокойно и открыто относиться к замечаниям взрослого. Четкая и уверенная конкретная самооценка – важнейшее достижение дошкольного возраста, обеспечивающее (наряду с другими неотъемлемыми условиями) готовность детей к обучению в школе, поскольку без нее невозможно построение у детей учебных действий и рефлексии.

Как отмечают Л. И. Божович, Е. И. Савонько, Р. Б. Стеркина, у дошкольников сохраняется общая положительная самооценка, ее по-прежнему обеспечивают любовь и бескорыстная забота старших. Ее наличие обусловливает типичную склонность дошкольников завышать представление о своих возможностях, отмечаемую многими исследователями [1]. Однако такая неточность образа очень полезна для развития детей, потому что поощряет их ставить перед собой трудные задачи и максимально мобилизовать силы для их достижения.

Представление ребенка о себе и его отношение к себе не являются врожденными, а возникают в ходе общения. При этом в первые семь лет жизни наиболее сильное влияние оказывают воздействия взрослых людей. Это накладывает на них особую ответственность, но одновременно открывает и большие возможности для воспитания у детей желательных качеств личности, связанных с особенностями представления ребенка о себе [12].

Р. С. Немов отмечает, что уже у ребенка дошкольного возраста возникает «стремление к признанию и одобрению со стороны окружающих людей. Из данного качества как из общего корня при нормальном воспитании вырастают потребность в достижении успехов, целеустремленность, чувство уверенности в себе, самостоятельность и многие другие личностные качества» [Там же].

Именно в общении ребенка со взрослыми и сверстниками происходит осознание своего «Я» при благоприятных условиях воспитания, когда они доброжелательно относятся к ребенку, удовлетворяя его потребность в одобрении, положительной оценке, признании. Негативный опыт общения и взаимодействия приводит к агрессии, неуверенности в себе, замкнутости.

Ребенку дошкольного возраста (раннее дошкольное и дошкольное детство) вообще свойственна общая сензитивность к воздействию окружающих условий (В. С. Мухина), что содействует развитию адаптационных форм поведения, психических функций и различных видов деятельности [7, с. 123]. В этот период жизни начинается процесс саморазвития личности за счет развития структур самосознания ребенка, возникает потребность в самооценке как основе формирования самопознания и внутренней позиции личности (Л. И. Божович), но при этом, что очень важно, еще с ориентацией на авторитет внешней оценки взрослого. Опираясь на понятия о ведущей деятельности и социальной ситуации развития, введенные Л. С. Выготским, Л. И. Божович показала, как в сложной динамике взаимодействия деятельности и межличностного общения ребенка в разные возрастные периоды его жизни формируется определенный взгляд на мир как внутренняя позиция. Эта позиция и есть одна из главных характеристик личности, предпосылка к ее развитию, которая понимается как совокупность ведущих мотивов деятельности [8, с. 112].

С возрастом развивается адекватная оценка ребенком своих высказываний и поступков, а также собственных возможностей и достижений в различных видах деятельности (игровой, изобразительной, музыкальной, театральной и др.) и поведения. Важно понимать, что негативный опыт общения в целом ряде случаев не побуждает, а «отвращает» ребенка от стремления к утверждению себя в мире человеческих отношений, может привести к возникновению защитных механизмов – «стены» между собой и человеческим миром, «слепоты на окружающий мир».

Современные концепции дошкольного образования ориентируют педагогов на создание в детском саду оптимальных педагогических условий для реализации потенциальных возможностей развития каждого воспитанника, гибкое использование элементов предметно-развивающей среды и форм педагогического взаимодействия в игре.

Ведущим типом деятельности ребенка-дошкольника, по мнению большинства психологов, считается игровая деятельность (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Л. И. Божович, Л. А. Венгер, Н. Я. Михайленко, М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин и др.). Существенным для пони-

мания развивающего значения игры является идея Л. А. Венгера о специфическом и не специфическом влиянии игры на развитие личности ребенка. Он отмечает, что «сюжетно-ролевая игра требует от дошкольника действия во внутреннем, воображаемом плане, ориентировки в системе человеческих взаимоотношений, согласования действий с другими, удержание игровой роли и сюжета игры» [8, с. 24]. В этом заключается специфическое развивающее значение игры.

Игра в детском саду должна организовываться, во-первых, как совместная игра воспитателя с детьми, где взрослый выступает как играющий партнер и одновременно как носитель специфического «языка» игры. Игра – универсальный способ обучения в дошкольном возрасте в первую очередь потому, что она обладает таким важнейшим свойством, как синкретизм (целостность). В игре, как правило, моделируется некий целостный мир, отвечающий целостности восприятия ребенка. Естественное эмоциональное поведение воспитателя, принимающего любые детские замыслы, гарантирует свободу и непринужденность, удовольствие ребенка от игры, способствует возникновению у детей стремления самим овладеть игровыми способами. Во-вторых, на всех возрастных этапах игра должна сохраняться как свободная самостоятельная деятельность детей, где они используют все доступные им игровые средства, свободно объединяются и взаимодействуют друг с другом, где обеспечивается в известной мере независимый от взрослых мир детства. Ребенок должен иметь возможность овладевать все более сложным «языком» игры – общими способами ее осуществления (условным действием, ролевым взаимодействием, творческим построением сюжета), увеличивающими свободу творческой реализации его собственных замыслов.

В формах элементарного труда (уборка помещения, дежурство по столовой, уход за растениями и т. п.) между ребенком и взрослым, между детьми-ровесниками устанавливаются отношения реальной взаимопомощи, координация действий, распределение обязанностей. Ребенок начинает осознавать, как его действия влияют на другого человека, и стремится к достижению заданного результата. Все это составляет основу кооперации, необходимой для будущей трудовой деятельности.

Учение не сразу выделяется как самостоятельный вид деятельности, хотя обучение в ранних возрастах вплетено во все виды активной жизни ребенка. А. Д. Андреева, И. В. Дубровина считают, что применительно к дошкольникам правильнее говорить о развивающих занятиях или развивающей работе, поскольку учение не является основным видом деятельности ребенка-дошкольника, несмотря на все попытки раннего обучения [Цит. по: 1, с. 202].

Детская инициативность, разумная и нравственно направленная, нуждается в доброжелательном отношении взрослых, которые должны поддерживать и развивать эту ценную черту личности. Самостоятельность – качество личности, своеобразная форма ее активности, отражающая актуальный уровень развития ребенка. Она обеспечивает самостоятельные, без посторонней помощи взрослого, постановку и решение разного рода жизненных задач, возникающих перед ребенком в повседневном его поведении и деятельности. В продуктивных видах деятельности – изобразительной, конструировании и др. – ребенок сам находит способы и средства для реализации своего замысла. Самостоятельный ребенок не боится взять на себя ответственность, может исправить допущенную ошибку. Для развития самостоятельности ребенка особое значение имеет характер, стиль общения с ним взрослых, степень и своевременность их помощи ребенку. Недостаточная степень самостоятельности ребенка или полное ее отсутствие часто являются показателем чрезмерности этой помощи и служат препятствием для осознания своих возможностей в саморегуляции и развитии инициативности. Постоянное принуждение и излишняя опека взрослого формируют у ребенка чувство слабости и беспомощности.

Именно поэтому А. В. Запорожец настаивал на том, что ребенок должен приобщаться к духовной и материальной культуре, создаваемой обществом, не пассивно, а активно, в процессе деятельности, от характера которой и от особенностей взаимоотношений, складывающихся у него с окружающими людьми, во многом зависит формирование его личности [Цит. по: 9, с. 457]. В любой возрастной ступени ребенок приобретает не только общие для всех детей черты характера, но и свои собственные, индивидуальные особенности психики и поведения.

3.2. Организация психолого-педагогического взаимодействия с младшими школьниками

В отношениях «учитель – ученик» наиболее исследовано понимание учащихся учителями, которое рассматривается как сторона педагогической деятельности и как компонент педагогических способностей. Усиление демократизации взаимоотношений учителей и учащихся, расширение сферы внеклассной и внешкольной деятельности учащихся, их взаимодействия с другими людьми влекут за собой внедрение в школьную практику новых проблемно-поисковых методов обучения и воспитания, при которых ученик ставится в позицию активного субъекта учебно-воспитательной деятельности и общения. Это, в свою очередь, значительно повышает эффективность развития личности младшего школьника [6, с. 73]. Поступление в школу – особый период в жизни ребенка, который характеризуется переходом не только к новой ведущей деятельности, но и к новому типу взаимоотношений, которые складываются у ребенка с наиболее главной для него в этот период группой или лицом. Именно таким лицом для первоклассника является учитель. От отношения учителя к ученикам на этом первом этапе адаптации в школе по большому счету зависит то, как будут складываться взаимоотношения «учитель – ученик». Уже в младшем школьном возрасте появляется динамика понимания учителей: так, образ учителя, формирующийся в сознании первоклассника, характеризуется слитностью, отсутствием дифференциации личностных и деловых черт педагога.

Как правило, учитель для ученика авторитет, которому на первых порах уступает даже авторитет родителей. Учитель – наставник, требующий выполнения определенных правил поведения, наказывающий за их нарушения, вся деятельность которого подчинена основной задаче – дать детям знания. И ученики обычно хорошо понимают это. Они осознают дистанцию, понимают статус учителя, отличают его от других взрослых [Там же, с. 25].

Это достигается тем, что в начальных классах коллектива по сути нет, он только начинает формироваться. Позиция каждого ученика создается в основном через учителя. Через работу учителя строятся в классе отношения между детьми: учитель организует совместную деятельность и общение, его требования и оценки принимают и усваивают ученики. Отношение учителя к ребенку служит индикатором

отношений к нему и его одноклассников. Учитель должен стараться поддерживать сплоченность ребят, формировать их интересы. Одной из важных целей воспитательной работы является создание доброжелательного, чуткого коллектива сверстников, младших и старших товарищей.

Учителю принадлежит главная роль в учебном процессе: передача знаний и воспитание ребенка. Но влияние педагога будет оптимальным, если отношение ученика к нему положительное, если в сознании ребенка складывается представление об учителе как о человеке, много знающем и умеющем, добром и справедливом. Это значит, что учитель должен быть гуманным, высокообразованным и творческим человеком. Он должен уметь понять каждого, вовремя прийти на помощь, обладать педагогическим терпением. Ведь именно от общения учителя зависят взаимопонимание, установление в детском коллективе дружбы, чуткости, отзывчивости [7, с. 27]. Главное – это создание непринужденной обстановки, предоставление ребенку радости в жизни, снятие отрицательных эмоций, постоянное обогащение растущих духовных и познавательных потребностей. Учитель должен чутко относиться к достоинству ребенка, быть доброжелательным и деликатным в общении, разумно любить, соединять в себе мягкость и требовательность. Общаясь с детьми, педагог должен отдавать себе отчет в происходящих взаимодействиях, управлять ими, при этом наблюдать, анализировать, принимать решения, чувствовать ответную реакцию, гибко менять поведение, находить оптимальные способы и средства влияния. Педагог учит детей организовывать коллектив. Для успешной организации коллектива учитель должен знать основные принципы его формирования. Для младшего школьника школа – это прежде всего учитель. Если ребенок любит учителя, значит, он любит учиться, любит школу. Эти знания дают ему возможность определить свои личностные и профессиональные качества [6, с. 56].

Восприятие учителя второклассниками становится более дифференцированным, в нем выделяются профессиональные черты, наиболее часто употребляемые им способы педагогического воздействия, особенности внутреннего мира учителя. В первые школьные годы дети постепенно отдаляются от родителей, хотя все еще нуждаются в них и в контроле. Отношения с родителями, взаимоотношения между самими родителями оказывают важное влияние на школьни-

ков, но новые контакты с социальной средой приводят к тому, что все более сильное влияние на них оказывают другие взрослые.

Очень важной для ребенка младшего школьного возраста становится роль учителя. Чем младше ученик, тем больше он нуждается в одобрении своих действий. Очень важна улыбка учителя. Не только в процессе обучения, но и в условиях неофициального общения потребность детей младшего школьного и подросткового возраста в стимулировании улыбкой большая. Поэтому скупость педагога на этот элемент общения увеличивает и без этого большую дистанцию между ними.

Различные формы обращения взрослых с ребенком и характер оценок, которые они ему дают, своим результатом создают толчок для развития тех или других самооценок. В одних случаях у ребенка появляется убеждение, что он умен, в других – что он некрасив, глуп и т. п. Эти развивающиеся у детей под прямым действием взрослых самооценки сказываются на складывании у них критериев оценки других людей [10, с. 30]. Для учителя очень важно знать, как воспринимают его учащиеся, что они считают в его облике главным. Это дает возможность определить свои личностные и профессиональные достоинства и минусы. Считается, что для младших школьников учитель является непререкаемым авторитетом.

Образ учителя у младших школьников характеризуется целостностью, отсутствием дифференцирования личных и деловых качеств. Оценка первого учителя носит в основном эмоциональный характер [7, с. 10]. Таким образом, учитель должен обладать такими качествами, как общительность, высокая педагогическая мотивация и определенная группа педагогических умений.

А. К. Маркова выделяет и подробно описывает десять групп педагогических умений. Первая группа педагогических умений включает в себя умение увидеть проблему и сформулировать ее в виде педагогических задач, умение при постановке педагогической задачи ориентироваться на ученика как на активного развивающегося соучастника учебно-воспитательного процесса. Также уместно выделить умение изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию, конкретизировать педагогические задачи, принимать оптимальное педагогическое решение в условиях неопределенности, предвидеть близкие и отдаленные результаты решения педагогических задач и др.

Вторую группу педагогических умений составляют умение работать с содержанием учебного материала, способность к педагогической интерпретации разнообразной информации, формирование у школьников общеучебных и социальных умений и навыков, демонстрация межпредметных связей, умение изучать у учащихся состояние отдельных психических функций, обученности и воспитанности школьников, определять реальные учебные возможности школьников, предвидеть и учитывать типичные затруднения учащихся, умение исходить из мотивации самих учащихся при планировании и организации учебно-воспитательного процесса, умение отбирать и применять сочетания форм и приемов обучения и воспитания, учитывать затрату сил и времени учащихся и учителя и др. [Цит. по: 6, с. 117].

Третья группа педагогических умений включает умения использовать психолого-педагогические знания и ориентироваться в современном состоянии психологии и педагогики, соотносить затруднения учащихся с недочетами в своей работе, строить планы развития своей педагогической деятельности и др.

Четвертая группа педагогических умений – это приемы постановки широкого спектра коммуникативных задач, из которых самими главными следует рассматривать создание условий психологической безопасности в общении и реализацию внутренних резервов партнера по общению.

Пятая группа педагогических умений включает в себя приемы, способствующие достижению высоких уровней общения. К таким приемам относятся умение понять позицию другого в общении, проявить интерес к его личности, ориентация на развитие личности ученика. При этом важно выделить способность интерпретировать и «читать» его внутреннее состояние по нюансам поведения, владение средствами невербального общения, умение встать на точку зрения ученика, создать обстановку доверительности, терпимости к другому человеку, владение средствами, усиливающими воздействие, преимущественное использование организующих воздействий по сравнению с оценивающими и особенно дисциплинирующими; преобладание демократического стиля руководства, умение с юмором отнестись к отдельным аспектам педагогической ситуации.

Шестая группа педагогических умений – это прежде всего умение удержать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии, способность реализовать и развивать свои педагогические способности, управлять своими эмоциональными состояниями, придавая им конструктивный, а не разрушительный характер, воспринимать свои позитивные возможности и возможности учащихся.

Седьмую группу педагогических умений составляют способности осознавать перспективу своего профессионального развития, определять особенности своего индивидуального стиля, максимально использовать все положительное из своих природных данных, умения укреплять свои сильные стороны.

Восьмая группа педагогических умений включает в себя возможность определять знания учащихся в начале и в конце учебного года, состояние деятельности, умений и навыков, видов самоконтроля и самооценки в учебной деятельности в начале и в конце года, умение выявить отдельные показатели обучаемости, стимулировать готовность к самообучению и непрерывному образованию.

Девятая группа педагогических умений – это оценка учителем степени воспитанности школьника и его воспитуемости как таковой, умение по поведению распознавать, насколько согласованы нравственные нормы и убеждения школьников, способность учителя увидеть личность ученика в целом – во взаимосвязи того, что он говорит, думает и как поступает, умение создавать условия для стимуляции слаборазвитых черт личности отдельных учеников.

Десятая группа педагогических умений – это интегральные умения учителя оценить свой труд в целом: умение увидеть причинно-следственные зависимости между его задачами, целями, способами, средствами, условиями, результатами; возможность учителя перейти от оценки отдельных педагогических умений к оценке своей результативности и профессионализма [3].

Таким образом, специфика организации взаимодействия учителя с младшими школьниками заключается в построении эмоциональных личностных отношений с учетом непререкаемого авторитета педагога. Основным средством воздействия на воспитанника служит личность педагога, его нравственные качества и их проявления в повседневной жизни.

3.3. Организация психолого-педагогического взаимодействия с подростками

Основные способы взаимодействия с подростками состоят в том, чтобы анализировать и осмысливать вместе с ними поступки и происходящие события, предоставлять им возможность самостоятельных выборов и решений, побуждать их к самоанализу, самоконтролю, управлению своим поведением. Такие взаимоотношения определяют их положительные духовные потребности, готовят к новому периоду становления личности – периоду юности.

Формирование личности в юношеском возрасте зависит от того, насколько развиты к этому периоду «сущностные силы» человека – умение думать, воображать, решать жизненные задачи, видеть, слышать, переносить физические нагрузки, предпринимать физические усилия, владеть орудиями деятельности, испытывать разнообразие эмоционального состояния и волевые напряжения.

Собственные действия субъекта немедленно вызывают реакцию социального окружения, потому что они всегда задевают чьи-либо интересы. Эта оценочная реакция немаловажна для ребенка, пока еще слабого и беззащитного. Его психическое состояние целиком зависит от отношения к нему. И он пытается выстроить поведение, чтобы заслужить одобрение, подтверждение любви к нему. Таким образом, деятельность как фактор формирования личности соприкасается с другим фактором – социальной оценкой в адрес субъекта.

Одна из самых сложных сторон педагогического взаимодействия с учащимися подросткового возраста – организация общения. Восприятие подростка более целенаправленно, планомерно и организованно, чем восприятие младшего школьника. Характерной чертой внимания выступает специфическая избирательность: подростки могут долго сосредоточиваться на интересном для них и полностью игнорировать то, что не входит в сферу интересов или является обыденным, повседневным. Как указывают специалисты, в организации учебно-воспитательного процесса оправдывает себя установление высокой интенсивности педагогического взаимодействия с подростками, при которой не останется «ни желания, ни времени, ни возможности отвлекаться на посторонние дела» [11].

Педагогическое общение с подростками требует от учителя развитой психологической культуры, сущность которой согласно

А. А. Бодалеву сводится к следующим положениям: разбираться в людях и верно оценивать их психологию; адекватно эмоционально откликаться на их поведение и состояние; выбирать по отношению к каждому такой способ обращения, который, не расходясь с требованиями морали, в то же время наилучшим образом отвечал бы индивидуальным особенностям тех, с кем приходится общаться [9, с. 472]. Педагогическое общение с подростками требует от учителя также развитых коммуникативных умений.

Во-первых, мышление подростка становится более зрелым, последовательным, систематизированным и приобретает совершенно новое качество – критичность. Одна из важнейших черт, характеризующая социальную ситуацию развития школьника-подростка, – наличие сложившегося коллектива сверстников, в котором подростки стремятся найти и занять свое место. Типичным для них следует считать желание завоевать авторитет и признание товарищей. Характерное для подростков стремление к самостоятельности выражается в противодействии влиянию взрослых при усиливающейся зависимости от влияния сверстников. Соответственно система взаимоотношений подростков с учителями усложняется по сравнению с младшими школьниками, на смену беспрекословной авторитетности педагогов приходит дифференцированное отношение к ним: если младшие школьники автоматически выражали свое уважение к учителю, то в отношении подростков авторитет ему необходимо завоевать. В отличие от младшего школьника подросток не готов слепо опираться на авторитет учителя, наоборот, всячески отстаивает свое мнение, склонен спорить, возражать, подвергать сомнению сообщаемое учителем.

Во-вторых, речь самого подростка усложняется, расширяется словарный запас, проявляется готовность к логическим умозаключениям, рассуждениям, формулированиям сложных предложений. В этой ситуации коммуникативные компетенции педагога должны служить развивающим фактором, а его речь – выступать образцом, эталоном.

Педагог, работающий со школьниками-подростками, должен обладать высокой компетентностью в своем предмете, потому что подростковый возраст является сензитивным для развития творческого мышления. Учитель должен быть готов постоянно предлагать учащимся проблемные задачи, сравнивать, выделять главное, выявлять причинно-следственные связи событий и явлений.

Педагог должен стремиться улавливать изменения в социально-психологических запросах учащихся и последовательно учитывать их в процессе организации общения. Важнейшим содержанием психического развития подростков становится развитие самосознания. У них возникает интерес к собственной личности, выявлению своих возможностей и их оценке. В результате складываются относительно устойчивая самооценка и уровень притязаний. Если педагог не видит усилий подростков в сфере саморазвития, это задевает их самолюбие и приводит к разочарованию. Ведущими мотивами общения младших подростков можно отметить желание приобрести поддержку, одобрение учителя за обучение, поведение и школьную работу. Старшие подростки ожидают личностного общения на равных, признания учителем их взросления. Несмотря на внешнюю демонстративную ненужность мнения педагога для подростка, последний очень чувствителен к несправедливости, недоверию учителя.

В подростковом возрасте идет интенсивное нравственное и социальное развитие личности, однако система взглядов, оценок, моральных принципов еще не сформирована. Поэтому учитель должен обладать высокоразвитыми личностными качествами, иметь устойчивое мировоззрение, быть идейным человеком. Лишь тогда педагогическое общение будет мощным развивающим фактором. Школьник-подросток должен научиться правилам жизни в социальном коллективе, приобрести социальный и нравственный опыт, обнаружить и раскрыть свою внутреннюю природу, потенциальные возможности. Для этого учитель должен строить общение с учениками как равноправный диалог, где учитель и его ученики стемятся достигнуть одной цели через взаимопонимание и взаимопомощь в реализации задач обучения и воспитания. Именно это закладывает в ученике механизмы самозащиты, самореализации, саморазвития.

Важной предпосылкой эффективности педагогического общения со школьником-подростком является соблюдение социальной дистанции, особенно в доверительном общении, происходящем вне рамок учебного процесса. Уменьшение этой дистанции, которое иногда наблюдается у неопытных учителей и находит свое выражение в фамильярности отношений, как правило, ведет к утрате авторитета. Чрезмерное увеличение социальной дистанции также приводит к отрицательным последствиям, затрудняет установление контакта между

учителем и учащимися. Вместо симпатии и доверия к учителю появляется отчужденность, общение становится конфликтным, возникает непонимание. Яркий пример неуверенных и непрофессиональных действий начинающего педагога по поиску верной дистанции в общении описывает автор педагогического практикума «Учимся управлять собой и детьми» С. В. Кульневич [12].

Эффективное педагогическое общение направлено на формирование позитивной «Я-концепции» подростка, на развитие у него уверенности в себе, своих силах, своем потенциале. «Я-концепция» подростка зависит также от его социального окружения, особенностей отношения к нему в процессе педагогического общения.

Важной частью педагогического общения выступает позитивное отношение к личности подростка. П. Массен и Дж. Конджер выделили следующие требования к педагогическому поощрению, способствующие повышению его эффективности: осуществляется постоянно, сопровождается объяснениями, учитель проявляет заинтересованность и поощряет достижения, сообщает учащемуся о значимости результатов его деятельности, сравнивает настоящие и прошлые успехи подростка, соотносит поощрение с затраченными учащимся усилиями, воздействует на мотивационную сферу личности учащегося, опираясь на внутренние стимулы, обращает внимание учащегося на то, что повышение успеваемости зависит от его собственных усилий, способствует проявлению заинтересованности в новой работе, когда прежнее задание выполнено. Несоблюдение указанных требований влечет снижение эффективности или даже дискредитацию сущности педагогического поощрения [10].

В связи с этим особая роль в процессе педагогического общения с подростками принадлежит эмпатии. Способность к сопереживанию не только повышает адекватность восприятия «другого», но и ведет к установлению эффективных, положительных взаимоотношений с учащимися. Как указывают Н. В. Бордовская и А. А. Реан, с одной стороны, более глубокое и адекватное отражение личности учащихся позволяет педагогу принимать свои решения более обоснованно, а значит, повышает продуктивность воспитательного процесса [8]. С другой стороны, проявление эмпатии находит эмоциональный отклик у подростка, и между ним и педагогом устанавливаются положительные отношения. Это, в свою очередь, повышает продуктив-

ность педагогического общения. Многочисленные исследования показывают, что школьники-подростки склонны оценивать учителей не столько по их профессиональным достоинствам, сколько в зависимости от их душевных качеств, способности сопереживать.

Особое значение проявление эмпатии имеет в работе с «трудными» подростками, так как многие из них испытывают нехватку сочувствия, сопереживания. Большая часть подростков-правонарушителей проживают в семьях, для которых характерны нездоровые отношения между родителями и детьми, наличие ярко выраженных асоциальных установок, действующих в семье.

Противоречия, возникающие между меняющимися личностными характеристиками школьников-подростков и неизменными формами педагогического общения с ними, способны привести к деформации взаимоотношений и отрицательно сказаться на качестве учебно-воспитательного процесса.

М. В. Ермолаева выделила факторы ухудшения взаимоотношений школьника-подростка с учителями, которые можно рассматривать как ошибки педагогического управления общением и взаимодействием со школьниками-подростками:

– непонимание взрослыми внутреннего мира подростков, их ложные представления о его переживаниях, мотивах тех или иных поступков, стремлениях, ценностях;

– недооценка значимости сферы общения со сверстниками для подростка;

– неадекватные представления о переживаниях подростков, в результате чего учитель вместо реальных подростков видит перед собой искаженные образы, обусловленные стереотипами;

– неспособность заметить и учесть в практике педагогических взаимоотношений быстрый, интенсивный процесс взросления, сохранение «детских» форм контроля (гиперопека, постановка целей в форме жесткого императива);

– акцентирование внимания на негативных сторонах процесса взросления (непослушание, упрямство, скрытность, неуважительность и т. д.) и неспособность заметить позитивные (эмпатия, готовность помочь, стремление быть полезным) [7].

Сфера общения подростка с учителями считается значительно более «запущенной», малопродуктивной с точки зрения личностного

развития, чем общение с родителями. Исследования показали, что, во-первых, переживания, связанные у подростков с их общением с учителями, занимают одно из последних мест, а во-вторых, с учителями у подростков связаны одни только отрицательные переживания [7].

Более детальный анализ свидетельствует о том, что характер общения с учителями и субъективное отношение к нему изменяются на протяжении подросткового возраста. Если ведущим мотивом общения младших подростков было стремление получить поддержку, поощрение учителя за учение, поведение и школьный труд, то в более старшем возрасте – стремление к личностному общению с ним. Начиная с шестого класса подростков все больше волнуют профессиональные и личностные качества педагогов. Причем если профессиональные качества педагогов подростков в целом устраивают, то личностные – нет. Эта неудовлетворенность личностными качествами педагогов воспринимается подростками чаще всего как проблема «справедливости» учителя. Таким образом, с возрастом складывается ситуация нарастания у подростков потребности в личностном общении с педагогами и невозможности ее удовлетворения. Соответственно расширяется и зона конфликтов [8]. Если учитель не изменяет отношения к подросткам, то они сами инициируют переход к новому типу отношений. Сопротивление взрослого вызывает у подростков ответное сопротивление в виде разных форм непослушания и протеста.

Существование этих противоположных тенденций и сопротивление их друг другу порождают столкновения, которые при неизменности отношения взрослого становятся систематическими, а негативизм подростка – все более упорным. При сохранении такой ситуации ломка прежних отношений может затянуться на весь подростковый период и иметь форму хронического конфликта.

Конфликтные отношения благоприятствуют развитию приспособительных форм поведения и эмансипации подростка. Появляются отчужденность, убеждение в несправедливости взрослого, которое питается представлением о том, что взрослый его не понимает и понять не может. На этой основе может возникнуть уже сознательное неприятие требований, оценок, взглядов взрослого, и он вообще может потерять возможность влиять на подростка в ответственный период становления моральных и социальных установок личности [4].

Ученые выделяют следующие трудности, которые нередко возникают у начинающих учителей в общении со школьниками-подростками:

– неумение наладить контакт;

– непонимание внутренней психологической позиции ученика;

– сложности в управлении общением на уроке;

– неумение выстраивать взаимоотношения и перестраивать их в зависимости от педагогических задач;

– слаборазвитая профессионально-речевая культура, трудности в речевом общении и передаче собственного эмоционального отношения к материалу.

Оптимальным стилем взаимодействия учителя с подростками признан демократический, сочетающий в себе поощрение подростков к самостоятельности, ответственности и коллегиальности и постоянный, требовательный контроль, справедливую оценку результатов учения школьников. Если педагоги замечают процессы взросления учащихся, признают их, организуют учебную и воспитательную деятельность так, чтобы подростки могли адекватно реализовать себя как личности, которые формируются, то процесс общения между ними носит продуктивный характер.

Педагогическое общение с подростками – это творческий процесс, который вызывает к жизни множество непредсказуемых ситуаций взаимодействия. Педагог должен уметь управлять инициативой в общении. Если он умеет это делать, то и влияние будет более эффективным. Учитель должен знать, что как только он ограничивает взаимодействие с учащимися функциональными задачами и недостаточно активно воздействует на их личность, возникают сложности и перебои в общении [11].

Современный учитель должен быть специально «нацелен» на активное и разностороннее общение с подростками. «И учитель, и ученик должны получать удовольствие и удовлетворение от общения через совместную интеллектуальную и творческую работу, и у них общие в этом процессе переживания. Ребенок должен чувствовать, что взрослому это также важно и интересно» [Цит. по: 3]. В. А. Сухомлинский писал, что «учение – это не механическая передача знаний. Это сложнейшие человеческие взаимопонимания» [Там же]. При организации учебной деятельности учитель понимает и принимает

ребенка таким, каков он есть, а не осуждает и критикует его, при этом он интерпретирует поступки детей, что создает для них новые возможности отношения к себе, миру, другим людям. Установление контакта и доверительного отношения с детьми является главным в сотрудничестве с ними.

Таким образом, в современной школе меняется отношение учителя к школьнику, что связано с гуманным подходом, сотворчеством педагога и учащихся в совместной учебной деятельности. Педагог должен относиться к школьнику-подростку как к самостоятельному субъекту, способному учиться не по принуждению, а по собственному желанию.

3.4. Организация психолого-педагогического взаимодействия с подростками девиантного поведения

Девиантное, или отклоняющееся, поведение рассматривают как понятие «социально-психологическое», обозначающее отклонение от принятых в данном конкретно-историческом обществе норм межличностного взаимодействия и отношений между людьми: действий, поступков и высказываний, совершаемых как в рамках психического здоровья, так и в рамках органических заболеваний, а также иных поражений головного мозга и как симптоматика соматических заболеваний.

Основными формами девиантного поведения в детском и подростковом возрасте можно выделить следующие:

– девиантное поведение вследствие плохого воспитания;

– девиантность вследствие временного нарушения равновесия, уже и так неустойчивого («балансовая девиантность»): а) ситуативная, социальная, обусловленная образованием, б) вследствие временной «запущенности»;

– первичная пубертатная девиантность;

– девиантность вследствие грубого интеллектуального дефекта, органических и иных поражений головного мозга;

– девиантность поведения как симптом соматических заболеваний;

– девиантность в рамках психоза;

– девиантность в рамках невроза, или невротическая девиантность (Hart deRuyter, 1967) [11].

С проблемами девиантного поведения, проявляющимися у психически здоровых детей и подростков, работают психологи, педагоги

и социальные педагоги. Девиантные действия, поступки и высказывания, совершаемые в рамках психических или соматических заболеваний, требуют вмешательства' медицинских психологов, психиатров, психотерапевтов, а также врачей других специальностей.

В этих случаях прежде всего, разумеется, необходимо лечить основное заболевание. В качестве корней девиантного поведения в современных психологических исследованиях выделяются следующие: а) конфликт норм; б) реализация потребности выделиться; в) социопатия как симптомокомплекс (Ю. А. Васильева, 1995). Кроме того, в происхождении девиантного поведения, наблюдаемого в рамках психической нормы, особую роль играют дефекты правового и нравственного сознания, содержание потребностей личности, особенности характера, эмоционально-волевой сферы, а также социальные условия, в которых развивается личность. Однако в исследованиях девиантного поведения значительное место отводится изучению мотивов, причин, условий, способствующих его развитию, а также возможностей его предупреждения и преодоления [11].

Важно отметить, что первые проявления девиантного поведения наблюдаются уже в младшем школьном и подростковом возрасте и объясняются относительно низким уровнем интеллектуального развития, незавершенностью процесса формирования личности, отрицательным влиянием семьи и близкого социального окружения, а также зависимостью детей этого возраста от требований группы и принятых в ней ценностных ориентаций. Часто формы девиантного поведения служат у детей и подростков средством самоутверждения, выражают протест против действительной или кажущейся несправедливости взрослых, сопровождаются сильными вспышками агрессии. В ряде исследований приводится последовательность событий, способствующих закреплению девиантности:

– ненормативное поведение – осуждение обществом и отдельными людьми;

– ожидание противодействия (плюс чувство непонятости и ненужности);

– страх и неуверенность в себе;

– агрессия и другие виды вызывающего поведения и т. д. Если противодействия нет (и его не ждут), то такая последовательность не работает [9, с. 468].

Часто девиантное поведение сочетается с хорошим знанием нравственных норм, что позволяет говорить о необходимости формирования нравственных привычек с самого раннего детства. Такой подход может стать основой, с одной стороны, для формирования у детей социально-значимых форм поведения, а с другой – для создания условий по преодолению негативных поведенческих проявлений. Более современный взгляд на проблему девиантного поведения заключается в том, что все его формы и проявления взаимосвязаны.

Пьянство, употребление наркотиков, агрессивность, противоправное поведение образуют единый блок, и вовлечение подростка в один вид действий повышает вероятность его вовлечения в другой. Этому в значительной степени способствуют социальные факторы: а) трудности в школе; б) травмирующие жизненные события; в) ухудшение условий жизни в стране; г) быстрое увеличение доли лиц с отклонениями в поведении; д) рост алкоголизма и наркомании; е) участившиеся случаи отказа от семьи, детей и родителей, связанные с кризисом семейных отношений: сократилось число регистрируемых браков и выросло количество разводов, в итоге дети и подростки остаются без одного из родителей [5].

У подростков с девиантным поведением нарушен процесс социализации. Социализация представляет собой непрерывный и многогранный процесс, продолжающийся в течение всей жизни человека. Основным механизмом социализации является адаптация. Социальная адаптация, как адаптация вообще, представляет собой диалектическое единство объекта-системы и среды реализации его цели, в данном случае единство социального организма и социальной среды. С одной стороны, происходит формирование собственной природы человека, с другой – создание среды.

Все варианты подходов и определений социально-педагогической и психологической работы с подростками группы риска могут быть объединены в две большие группы, которые принципиально разнятся между собой в понимании роли и места человека в процессе социализации. Первый подход субъект-объектный. Он предполагает пассивную позицию индивида в процессе социализации, а ее сущность рассматривает как процесс адаптации (приспособления) человека к обществу конкретной культуры, формирование на этой основе определенного типа личности, лояльного к нему и государству, к ценно-

стям, которые ими утверждаются. У истоков этого подхода стояли Э. Дюркгейм и Т. Парсонс [11].

Сторонники второго субъект-субъектного подхода утверждают, что человек активно участвует в процессе социализации, он не только включается в систему общественных отношений, но и влияет на свои жизненные обстоятельства, окружающую его среду, изменяя их и самого себя в этом взаимодействии. При таком подходе создаются наиболее благоприятные условия для развития человека и общества. Сущностью социализации в контексте этого подхода является не только адаптация, но и интеграция человека в систему отношений конкретного общества.

Социальная адаптация – непременное условие и результат успешной социализации подростка, которая, как известно, происходит в трех основных сферах: деятельности, общении и сознании. Особенностью отклоняющегося поведения следует назвать то, что оно сопровождается различными проявлениями социальной дезадаптации. Данное поведение совсем не обязательно приводит к болезни или смерти, но закономерно вызывает или усиливает состояние социальной дезадаптации. Состояние дезадаптации, в свою очередь, может быть самостоятельной причиной отклоняющегося поведения личности.

В качестве признака отклоняющегося поведения можно отметить его выраженное индивидуальное и возрастно-половое своеобразие. Отклоняющееся поведение прежде всего отражает внешнее бытие личности в социуме. Оно может быть чрезвычайно разнообразным «изнутри». Одни и те же виды девиантного поведения поразному проявляются у различных людей в разном возрасте. Индивидуальные различия людей затрагивают мотивы поведения, формы проявления, динамику, частоту и степень выраженности. Например, форма девиации и степень ее выраженности служат наиболее очевидными характеристиками отклоняющегося поведения личности. Они могут варьировать от вполне безобидных проявлений до тотального нарушения жизнедеятельности личности.

Другая важная индивидуальная особенность касается того, как человек переживает отклоняющееся поведение – как нежелательное, чуждое для себя, как временно удовлетворяющее или как обычное и привлекательное. Отношение личности к отклоняющемуся поведению (личностная позиция) во многом определяет его судьбу.

Таким образом, отклоняющееся (девиантное) поведение – это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией.

На индивидуальном уровне девиантное поведение выглядит более проблематичным, так как оказывается связанным с такими негативными феноменами, как реальный ущерб для жизни самой личности или окружающих людей, конфликт девиантной личности с социальным окружением, ее социальная дезадаптация.

В результате социально-психологической адаптации формируются социальные качества общения, поведения и деятельности, принятые в данной группе сверстников, объединенных общими интересами.

Категория адаптации определяется динамикой своего развития. В этой связи С. П. Слаква описывает следующую динамику «социально-психологической адаптации, которая включает ряд последовательных стадий, т. е. временных отрезков, характеризующих те или иные особенности качественных и количественных изменений содержания адаптивного процесса».

1-я стадия – ориентировочная. Характеризуется тем, что подростки начинают оценивать друг друга по внешним привлекательным для них признакам, а также «прощупывают» друг друга, проясняя общие точки соприкосновения в мироощущении, взглядов и прочее. Однако данный процесс знакомства проходит в сдержанной форме и некоторой скованности. На этой стадии нормы и традиции еще не сложились.

2-я стадия – истинной адаптации. На этой стадии обычно идет борьба за лидерство и формирование актива класса, нередко сопровождающаяся конфликтами между членами группы. Появляются первые дружеские отношения на основе симпатии, взаимопонимания и согласия. Однако эти процессы могут иметь непостоянный характер.

3-я стадия – стабилизации. Характеризуется установлением динамического развития во взаимоотношениях между адаптирующимися подростками. Нормы, традиции и требования группы, как правило, уже сложились. Достаточно устойчива позиция лидера в группе. Для адаптирующихся подростков это и есть состояние адаптивности [Цит. по: 8].

Успешность социально-психологической адаптации зависит от жизненных целей, ценностных ориентаций и их поведенческой реализации в конкретной социальной среде. Однако если подростку не удается полностью преодолеть трудности адаптационного периода в устойчиво значимой для него среде, то у него, по мнению А. В. Петровского, будут складываться качества конформности, зависимости, безынициативности, появится робость, неуверенность в себе и своих возможностях. Если некоторые из членов коллектива отвергаются в силу каких-либо причин, то это способствует развитию таких личностных новообразований, как негативизм, агрессивность, подозрительность, завышенная самооценка. Если же все члены коллектива успешно прошли процесс социально-психологической адаптации и смогли влиться в коллектив, то у них формируется чувство коллективизма.

Таким образом, можно отметить, что потребность в поисковой активности и выстраивании жизненной позиции позволяет подросткам включиться в новую систему профильного обучения. Такой подход целесообразно определяет социально-психологическую адаптацию подростков в группе сверстников профильных классов школы. Эффективное прохождение ее стадий позволяет нам говорить о высоком уровне групповой сплоченности и конформности подростков.

3.5. Организация психолого-педагогического взаимодействия со старшеклассниками

Старший школьный возраст занимает особое место в возрастной периодизации. Проблеме изучения психологических особенностей юношей и девушек посвящены многочисленные психологические и психолого-педагогические исследования, рассматривающие взросление старших школьников в возрастном, гендерном и индивидуальном аспектах.

Основной вопрос, которым задаются исследователи, состоит в понимании того, какие специфические особенности раннего юношеского возраста, социальные и психологические запросы и потребности старшеклассников необходимо учитывать в педагогической работе с ними, а точнее, какие особенности должны лечь в основу педагогической работы со школьниками данной возрастной группы. В русле этой проблемы мы обращаем внимание в первую очередь на те харак-

теристики старшеклассников, которые обусловливают их субъектную позицию, мотивируют необходимость как предоставления возможности активности, проявления самостоятельности и креативности юношам и девушкам, так и важности их взаимодействия со взрослыми как носителями уже сложившегося мировоззрения, ценностных ориентиров и жизненного опыта в целом.

Переходность и многомерность данного возрастного этапа позволяет выделить ряд противоречий, связанных с постепенностью и неровностью взросления старшеклассников, поиском себя и своего места в жизни, стремлением заявить о себе и возможностью себя проявить. К таким противоречиям относится то, что старшие школьники при значительном росте собственной субъектности продолжают оставаться в том числе и объектами педагогической работы, что при сохранении у них «детских» проблем, появляется и новая группа проблем, связанных непосредственно с будущим [8, с. 201].

Противоречивыми и глубоко индивидуальными являются темп и степень физического и психологического развития юношей и девушек и специфика их взаимоотношений со взрослыми, в частности, с учителями. В работе со старшеклассниками требования к профессиональным и некоторым личностным качествам педагогов возрастают. Профессиональное и человеческое выступает здесь в тесном симбиозе: старшеклассники хорошо видят и различают как умения и навыки учителя, так и его человеческие качества, особенности характера. Только при наличии определенных профессионально-личностных характеристик учителя можно говорить о нем как об интересной, состоявшейся личности и компетентном, профессиональном педагоге, способном к выстраиванию индивидуальных взаимоотношений со старшими школьниками и созданию благоприятных психолого-педагогических условий индивидуализации взаимодействия с ними [9, с. 461].

В результате анализа психологических особенностей юношеского возраста и специфики взаимодействия педагогов со старшеклассниками мы пришли к выводу о том, что работа с учащимися старшего школьного возраста должна строиться с учетом их субъектной сущности, активности и инициативности в процессе жизнедеятельности. Стремление к реализации собственной индивидуальности, а также совмещение двух противоположных тенденций взаимодействия старшеклассников с окружающими людьми – «ожидание общения»

(А. В. Мудрик) и ориентация на избирательность, повышенная требовательность в общении со взрослыми требуют от учителя высокого уровня проявления собственной субъектности, позитивных взаимоотношений с воспитанниками, создания доброжелательной атмосферы, четко выраженной педагогической позиции, высокого уровня педагогического мастерства, владения педагогическими умениями и соблюдения педагогического такта [5].

Изучение успешного опыта индивидуализации взаимодействия педагогов со старшеклассниками свидетельствует о том, что педагоги осуществляют индивидуализацию взаимодействия как в рамках предметной сферы и учебного процесса (на уроках, спецкурсах, при подготовке к конкурсам и олимпиадам), так и шире – в процессе взаимодействия со старшими школьниками в самых различных сферах жизни и по самым разнообразным поводам и проблемам.

По данным исследования, индивидуализация взаимодействия педагогов со старшеклассниками признана важной и необходимой в системе воспитания старшеклассников в ряде типовых ситуаций. В рамках индивидуализации взаимодействия педагоги устанавливают отношения взаимопонимания со своими воспитанниками, ведут работу по адаптации «особенных» ребят в школьном коллективе, создают условия для самореализации школьников, оказывают индивидуальную помощь в решении учебных и личных проблем старшеклассников. В то же время в работе со старшеклассниками возрастает значение выбора способа индивидуализации взаимодействия. По данным проведенного нами анкетирования педагогов, важность выбора этих способов и их разнообразия в недостаточной мере осознана и отрефлексирована учителями-практиками. Такие результаты анкетирования подтолкнули нас к более подробному рассмотрению данного аспекта индивидуализации взаимодействия педагогов со старшеклассниками.

Исследование показало, что эффективность индивидуализации взаимодействия со старшими школьниками зависит, в том числе, и от спектра способов, которыми владеет педагог. Передовые учителя в своей педагогической практике осуществляют индивидуализацию взаимодействия со старшеклассниками и в рамках урока, и в рамках группового общения, и в ходе подготовки и проведения внеклассных и внешкольных мероприятий. Особым способом индивидуализации взаимодействия педагогов с воспитанниками можно назвать вещно-знаковое общение (обмен книгами, предметами и т. п.).

Ключевым способом индивидуализации взаимодействия педагогов со старшеклассниками, конечно, остается индивидуальная беседа. Кроме функции установления контакта со школьником и обсуждения конкретных проблем, индивидуальная беседа как способ индивидуализации взаимодействия позволяет учителю занять необходимую педагогическую и просто человеческую позицию по отношению к старшеклассникам.

Главное для взрослеющих школьников – это принятие педагогом их взрослости, уважение к их личности и не ущемление их прав. Ученики ценят, если учитель занимает по отношению к ним позицию «на равных», демонстрирует готовность слушать и обсуждать проблемы, искать решения всех вопросов с ними самими, а не при всем классе или через администрацию и родителей. Индивидуальная беседа позволяет старшеклассникам выговориться, при наличии определенной степени доверия к учителю выйти на максимальную откровенность.

Педагогу данный способ индивидуализации взаимодействия помогает лучше актуализировать индивидуальные особенности ребят, а также проявить свои личностные качества, выйти в некоторой степени на неформальный уровень общения, столь ценный, по данным анкет школьников, для старшеклассников. Кроме того, изучение передового педагогического опыта (по данным анкетирования, интервьюирования учителей и наблюдения за их воспитательной работой) и ожиданий старшеклассников (по данным анкетирования старших школьников) показало, что при всей важности и универсальности традиционных способов взаимодействия современные реалии открывают педагогам новые возможности и пути взаимодействия со своими воспитанниками. Речь идет, например, о таких способах взаимодействия людей, как мобильная связь и Интернет, которые в настоящее время прочно заняли свою нишу в социуме [12].

Анализ современной социальной ситуации и изучение передового и собственного педагогического опыта демонстрируют, что интернет- и SMS-общение вполне можно считать новыми способами индивидуализации взаимодействия педагогов со старшеклассниками, отличающимися удобством использования. В рамках интернет- и SMS-общения педагог может легко и ненавязчиво регулировать разнообразные ситуации, оказать моральную и учебную индивидуальную по-

мощь, поддержать определенное эмоциональное состояние, создать нужный настрой.

В каком-то смысле такое общение помогает сократить дистанцию между учителем и учеником. Через письменные обращения старшеклассники нередко могут сказать больше, откровеннее, чем в личном разговоре или по телефону. Кому-то это позволяет подкорректировать свой имидж, в более выгодном свете представить, выразить себя. Педагог, владеющий популярным у школьников средством общения и языком этого общения, вызывает чаще всего интерес и симпатию у своих учеников. Таким образом, происходит в некотором роде состыковка, идентификация с их миром, субкультурой.

Подробное исследование возможностей SMS-общения наглядно показывает, что оно помогает педагогам в решении режимных и организационных вопросов и способствует установлению взаимопонимания со школьниками. Обозначенный процесс выполняет при этом ряд воспитательных функций: организационную (решение режимных и организационных вопросов), контактную (установление контакта педагога со старшим школьником), эмотивную (трансляция и регулировка эмоциональных состояний общающихся), коррекционно-учебную (коррекция формы и содержания текущего учебного процесса) и конфиденциальную (создание канала доверия) [12]. Итак, по результатам проведенного исследования, индивидуализация взаимодействия педагогов со старшими школьниками понимается нами как процесс, в рамках которого реализуются принципы индивидуального подхода в его субъект-субъектной форме, осуществляется раскрытие индивидуальности и развитие личности его субъектов.

Успешность индивидуализации взаимодействия педагогов со старшеклассниками зависит от соблюдения ряда условий, к которым мы относим стремление педагога к взаимодействию, выражающемуся в его установке на индивидуализацию взаимодействия со своими воспитанниками. Эффективности взаимодействия способствуют определенные умения и профессиональные качества педагога, такие как учет возрастных, гендерных и индивидуальных особенностей воспитанников; организация интенсивного взаимодействия со старшеклассниками в процессе их жизнедеятельности; создание позитивных отношений между участниками взаимодействия, отношений доверия и уважения друг к другу; оказание индивидуальной помощи старшеклассникам;

владение широким спектром способов индивидуализации взаимодействия со старшеклассниками, в том числе новейшими техническими средствами (мобильный телефон и Интернет) [12].

Контрольные вопросы и тестовые задания

Контрольные вопросы

1. Какая особенность дошкольников определяет направленность психолого-педагогического взаимодействия с ними?
2. Какие возрастные новообразования младших школьников определяют специфику психолого-педагогического взаимодействия с ними?
3. В чем основная сложность организации психолого-педагогического взаимодействия с подростками?
4. Почему социальная адаптация является основным направлением взаимодействия с подростками с девиантным поведением?
5. Что определяет специфику психолого-педагогического взаимодействия со старшеклассниками?

Тестовые задания

1. Какая из перечисленных потребностей не включена в содержание сотрудничества взрослых с детьми дошкольного возраста:

а) потребность в доброжелательном внимании;
б) в уважительном отношении взрослого;
в) во взаимопонимании и сопереживании;
г) в автономии.

2. Сколько групп педагогических умений, необходимых для успешного взаимодействия с младшими школьниками, выделяет А. К. Маркова:

а) 10;
б) 5;
в) 7;
г) 8.

3. Какой фактор не является существенным при организации взаимодействия с подростками:

а) непонимание взрослыми внутреннего мира подростка;
б) организация самостоятельной учебной деятельности;

в) недооценка значимости сферы общения со сверстниками;

г) неадекватные представления о переживаниях подростков.

4. Вещно-знаковое общение в старшем школьном возрасте является средством

а) организации коллективной деятельности;

б) индивидуализации процесса взаимодействия;

в) ведущим видом деятельности;

г) способом адаптации в социуме.

Список библиографических ссылок

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : учеб. для вузов. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЕК, 1995. 644 с.
2. Выготский Л. С. Психология : учеб. для вузов. М. : Эксмо-Пресс, 2002. 1008 с.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : учеб. для вузов. М. : Академия, 1986. 170 с.
4. Леонтьев А. А. Педагогическое общение : учеб. для вузов. М. : Знание, 1979. 509 с.
5. Мудрик А. В. О воспитании старшеклассников : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1982. 175 с.
6. Петровский А. В. Младший школьник : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1973. 183 с.
7. Подымова Л. С., Духова Л. И. Практикум по психологии общения. Курск : РОСИ, 2006. 210 с.
8. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Педагогика и психология : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2005. 312 с.
9. Психология : учеб. для вузов / под ред. Б. А. Сосновского. М. : Высш. образование, 2008. 660 с.
10. Рабочая книга школьного психолога : учеб. пособие / под ред. И. В. Дубровиной. СПб. : Питер, 2004. 592 с.
11. Эльконин Д. Б. Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте // Психология подростка / под ред. Ю. И. Фролова. М. : Роспедагентство, 1997. С. 313 – 320.
12. Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Электронный ресурс]. URL: http://uchebauchenyh.narod.ru/books/prog/4.htm (дата обращения: 06.07.2018).

Глава 4. ПРАКСИОЛОГИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

4.1. Теоретические основы праксиологии взаимодействия

Праксиология – наука о человеческой деятельности, изучающая общественные отношения.

Психолого-педагогическое взаимодействие характеризуется рядом особенностей.

1. *Расширением образовательного пространства* в той его части, которая оказывает влияние на развитие системы ценностей личности школьника. В условиях нового времени развитие нравственной сферы личности школьника выходит за пределы воспитательных мероприятий, пронизывая все пространство жизнедеятельности школьника – труд, спорт, взаимодействие с искусством, межличностное взаимодействие, учебный процесс. Любой вид деятельности, осуществляемый школьником, может быть направлен на реализацию прагматических и непрагматических ценностей. Развитое мышление педагога позволяет включать школьника в поле нравственных и этических ценностей на уроке, в игре, в ответе на тест, в ситуациях свободного общения.

2. *Использованием опосредованных методов влияния на личность школьника*. В качестве способа педагогического управления деятельностью традиционно применялись методы, осуществляющие преимущественно внешнее информационное воздействие на личность: убеждение, пример, наказание, поощрение, упражнение, стимулирование, диалог, разъяснение с целью достижения «правильного» поведения.

В отличие от знания о провозглашенных ценностях, которое может быть *освоено* и *усвоено* путем передачи от одного субъекта другому, гораздо более сложной задачей считается процесс их *присвоения*, т. е. формирование личностного отношения к ним. Присвоение ценностей «не имеет прямой формы выражения и не материализовано, как бы растекается, пронизывает все моменты жизни, в том числе и момент обучения ребенка, оно как воздух, которым дышат, и анализировать этот естественный присущий каждой минуте общения с ребенком элемент жизни удается с трудом» [Цит. по: 2].

Одной из основных целей психолого-педагогического взаимодействия является нравственное воспитание подрастающего поколения. Чтобы воздействовать на формирование нравственности, необходимо учитывать три формы ее проявления: рациональную, эмоциональную и поведенческую. Теоретически педагогами всегда осознавалась необходимость для школьника единства сознания и поведения, однако при этом недостаточное внимание уделялось развитию *отношения* школьника к ценностям непрагматического характера.

Нравственное развитие личности требует оказания воздействия на ее эмоциональную сферу. Соответственно присвоение ценностей является малоэффективным, порой невозможным в результате прямой передачи их от субъекта к субъекту. Воспитание чувств – это довольно сложный процесс. Л. С. Выготский в своей работе «Моральное поведение» отмечал: «Следует признать совершенно бесплодными попытки морального обучения, моральной проповеди… нам представляется бессмысленным обучать морали. Сами по себе правила морали будут представлять в душе ученика систему словесных реакций, совершенно не связанных с поведением» [5].

Говоря о воспитании души, В. П. Зинченко пишет: «Гигантским шагам души должны предшествовать малые шаги – шаги соприсутствия, со-действия, со-чувствия, со-причастия, вчувствования в сокровенное, которое есть в людях, в природе, в произведениях искусства и даже в вещах, в утвари…» (В. П. Зинченко, 2002). Таким образом, в воспитании нравственных чувств речь должна идти о косвенном воздействии – о создании такой психологической ситуации, которая способствует возникновению и развитию эмоционального отношения человека к определенному кругу явлений действительности (О. Н. Радина, 1958).

3. *Использованием специальных средств, воздействующих преимущественно на эмоциональную сферу личности*. В связи с необходимостью развития эмоционального отношения к нравственным и этическим ценностям расширяется палитра адекватных и эмоционально сильных средств организуемой деятельности воспитанников. Педагог выступает в роли организатора этого процесса. Главной задачей педагога при этом будет инициирование внутренней активности школьника, благодаря которой возникают новообразования как результат собственных усилий школьника, им самим созданных.

Мышление педагога, направленное на порождение непрагматических ценностей и их реализацию у детей и подростков, способствует расширению используемых педагогом средств. Эти средства могут выражаться как в форме нравственных представлений и понятий, так и посредством образов (речевых, предметных, поведенческих). Когда мы говорим о расширении средств, влияющих на эмоциональную сферу личности субъекта, мы имеем в виду способность педагога предъявлять ценности жизни в художественно-образной форме. Образы, транслирующие те или иные ценности, могут быть представлены в разных формах: вербальной, предметной и поведенческой. Благодаря образу педагог транслирует самые разные ценности, выражая при этом общепринятое и свое личностное отношение к объектам, предметам и явлениям мира.

В качестве основного *условия* успешности психолого-педагогического взаимодействия выделяют свободу действий субъектов, чтобы они максимально свободно раскрывали свой внутренний мир. Поэтому руководящими принципами педагога выступают:

– смещение акцента с поведенческих правил на ценностные отношения;

– замещение административного стиля работы педагога с детьми и подростками стилем гуманистическим, предполагающим свободу выбора каждого участника взаимодействия.

В процессе психолого-педагогического взаимодействия важен *стиль*, который использует педагог в процессе работы.

Стиль работы педагога выражен следующими показателями:

– устранением внешнего давления на школьника и авторитарного распоряжения;

– усилением роли апелляции к разуму и чувству школьника;

– предоставлением свободы выбора мнений, форм поведения и вариантов решения нравственного противоречия.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России» (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков), которая явилась методологической основой разработки и реализации Федерального государственного образовательного стандарта общего образования, определены задачи нравственного развития личности. Среди них:

– потребность в нравственном поведении;

– доброта;
– мировоззренческие взгляды и убеждения;
– патриотические чувства;
– ответственное отношение к семье, родителям, друзьям;
– формирование гражданской позиции на основе осознанного принятия, любви, равноправия, заботы и ответственности.

Средствами занятий в процессе психолого-педагогического взаимодействия выступают:

– художественные образы, представленные произведениями художественной литературы, живописи, скульптуры, песенным творчеством, устным народным творчеством;
– научные факты;
– ситуации и эпизоды обыденной и школьной жизни;
– исторические факты;
– персоналии;
– крылатые слова и выражения;
– фразеологические обороты;
– «картинки», отражающие ситуации школьной и обыденной жизни [2].

4.2. Психолого-педагогическая диагностика в процессе взаимодействия

Диагностические задачи, встающие перед учителем, можно условно разделить на задачи диагностики предметных знаний и задачи диагностики личностных и поведенческих особенностей учащихся. В первом случае вопрос заключается в том, чтобы понять, как идет усвоение материала, каких средств ребенку не хватает, чтобы успешно его освоить. Во втором – в том, с чем связаны случаи нарушения поведения ребенка или его переживания, можно ли что-то изменить в «школьной ситуации», чтобы помочь ему, или необходимо обращаться за помощью к другим специалистам.

Психолого-педагогическая диагностика – один из компонентов педагогического процесса – это оценочная практика, направленная на изучение индивидуально-психологических особенностей ученика и социально-психологических характеристик детского коллектива с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса. Чтобы оказывать эффективное педагогическое воздействие на учащихся, надо

обладать объективными научными знаниями об их индивидуальных особенностях. Такие знания можно получить, если использовать методы диагностики.

В диагностику вкладывается более широкий и глубокий смысл, чем в традиционную проверку знаний, умений обучаемых. Проверка лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Диагностирование рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения. Диагностирование включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий. Таким образом, педагогическая диагностика призвана, во-первых, оптимизировать процесс индивидуального обучения, во-вторых, в интересах общества обеспечить правильное определение результатов обучения и, в-третьих, руководствуясь выработанными критериями, свести к минимуму ошибки при переводе учащихся из одной учебной группы в другую, при направлении их на различные курсы и выборе специализации обучения. Цель – это те результаты, на достижение которых деятельность направлена. Результаты диагностики могут быть как непосредственные, так и опосредованные. В качестве непосредственных результатов следует рассматривать достижение необходимого уровня знаний, представлений об объектах диагностики. Опосредованным будет достижение на основе полученных знаний об объектах диагностики необходимого уровня обученности, воспитанности, развития и психологической подготовки учащихся.

Таким образом, в качестве цели педагогической диагностики следует рассматривать обеспечение на основе распознавания и использования педагогически значимой информации условий для всестороннего развития личности, эффективного обучения, воспитания и психологической подготовки обучающихся. Цель педагогической диагностики находит свою конкретизацию в задачах [1, с.13].

Задачи педагогической деятельности: повышение качества методической работы; улучшение воспитательно-образовательного процесса; оценка педагогического процесса.

Направления диагностической работы: с детьми, родителями и сотрудниками.

Принципы организации диагностической работы:

1. Принцип законности предполагает, что диагностическая работа должна проводиться на законных основаниях, с соблюдением нормативно-правовых документов: Конвенции о правах ребенка; Конституции Российской Федерации; Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»; приказов и инструктивных писем Министерства образования РФ и субъекта Федерации; Устава образовательного учреждения; Договора с родителями; решений педагогического совета образовательного учреждения; приказов руководителя образовательного учреждения.

2. Принцип научности предполагает, что диагностическая работа в образовательном учреждении должна опираться на научные исследования, обосновывающие выбор изучаемых показателей, методы, сроки и организацию обследования.

3. Принцип этичности заключается в том, что диагностическая работа должна проводиться с соблюдением этических норм и правил.

4. Принцип оптимальности позволяет минимальными усилиями получить достаточное количество диагностической информации – столько, сколько может быть использовано в работе образовательного учреждения.

Формы проведения диагностики могут быть разные: групповые и индивидуальные, письменное выполнение заданий, устное на итоговых занятиях, в беседах, тестирование.

В образовательном процессе используется большое количество различных диагностических методик. Их можно разделить на несколько видов:

1. Методики диагностики изменения личности ребенка: «Карта интересов» (для детей 6 – 11 лет и 12 – 16 лет); «Образовательные потребности» (для детей 6 – 11 лет и 12 – 16 лет); «Ценностные ориентации» (для детей 12 – 16 лет); «Карта оценки результативности реализации программы»; «Дневник педагогических наблюдений»; методика «Пословицы»; методика «Закончи предложение»; методика для изучения социализированности личности учащегося; тест Фидлера; тест Кетелла; «Карты самооценки учащихся и экспертной оценки педагогом компетентности воспитанников по освоению теоретической информации и способов практической деятельности, приобретению опыта творчества».

2. Методики диагностики изменений системы отношений: «Позиция родителей в образовательном процессе»; «Дневник педагогических наблюдений»; «Цветограмма настроений»; тест Фидлера; тест Кетелла; «Социометрия».

3. Методики диагностики изменений личности педагога: «Трудовые ценности»; «Рейтинг профессиональных ценностей»; «Индикатор профессиональной деятельности», «Карта самооценки и экспертной оценки компетентности педагога дополнительного образования», тест Фидлера, тест Кетелла.

4. Методики диагностики изменений субъективного уровня:

Достижения детей: «Карты самооценки учащихся и экспертной оценки педагогом компетентности воспитанников» (для детей 12 – 16 лет); «Дневник педагогических наблюдений»; «Информационная карта результатов участия детей в конкурсах, фестивалях и соревнованиях различного уровня».

Педагогические достижения: методики «Анализ состава обучающихся», «Уровень программно-методического обеспечения»; «Информационная карта результатов участия в педагогических и профессиональных конкурсах, фестивалях, соревнованиях различного уровня», информационная карта «Освоение обучающимися образовательной программы» [1, с. 23].

В прил. 1 – 3 предлагается описание некоторых из приведенных выше методик.

4.3. Технологии психолого-педагогического взаимодействия с дошкольниками

Один из подходов к классификации педагогических технологий в дошкольном образовании связан с условным делением их на жесткие и мягкие. Жесткие технологии – это такие технологии, которые максимально приближены к идеалу алгоритмизированной и запрограммированной деятельности, гарантирующей посредством четких пошаговых предписаний достижение результата, с наибольшей полнотой соответствующего поставленной цели, как правило, связанной с развитием или формированием социально-типических свойств (качеств) личности. Мягкие технологии – это такие педагогические технологии, которые содержат гибкие рекомендации, способствующие обеспечению возможности саморазвития, самореализации, раскрытия

творческого потенциала ребенка с помощью имеющихся педагогических возможностей. Мягкие педагогические технологии лежат в основе личностно-ориентированного образования, опирающегося на принцип свободы в педагогической работе с детьми, личностно-ориентированное взаимодействие взрослого и ребенка [2, с. 9].

Личностно-ориентированное взаимодействие (ЛОВ) – принятие и поддержка индивидуальности, интересов, потребностей ребенка, развитие творческих способностей, самостоятельности, забота об эмоциональном благополучии.

Основой любой технологии ЛОВ можно назвать понимание и взаимопонимание. Понимание – это общение, сотрудничество, равенство во взаимопонимании. Фундаментальная идея состоит в переходе от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу, от социального контроля к развитию, от управления к самоуправлению. Ребенку нужны педагогическая помощь и поддержка. Это ключевые слова технологии ЛОВ. Поддержка основывается на трех принципах, сформулированных Ш. А. Амонашвили: любить ребенка, очеловечить среду, в которой он живет, прожить в ребенке свое детство [3, с. 72].

В настоящее время существуют различные личностно-ориентированные технологии:

– гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили;

– педагогика сотрудничества;

– целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта специфических детских видов деятельности;

– проектной деятельности;

– руководства самостоятельной деятельностью детей и др.

Технологии ЛОВ относятся к здоровьесберегающим педагогическим технологиям. Применительно к дошкольному образованию выделяют следующую классификацию здоровьесберегающих технологий:

– образовательные (для воспитания культуры здоровья дошкольников, личностно-ориентированного воспитания и обучения);

– технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребенка, сохраняющие его психическое и социальное здоровье и направленные на создание эмоциональной комфортности и позитивного психологического самочувствия ребенка в процессе общения со сверстниками и взрослыми в детском саду и семье;

– технологии психолого-педагогического сопровождения ребенка в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения;

– коррекционные (арт-терапия, технология музыкального воздействия, сказкотерапия, психогимнастика и др.) [3, с. 7].

В ДОУ реализуются различные личностно-ориентированные технологии:

– ЛОВ взрослого и ребенка:

– проектной деятельности;

– руководства самостоятельной деятельностью детей;

– освоения старшими дошкольниками субъектной позиции в режиссерских играх;

– комплексного подхода к социально-коммуникативному развитию;

– проблемно-диалогового обучения;

– организации жизни детей в группе – утренние и вечерние ритуалы, традиции;

– сказкотерапия и др.

В ДОУ применяются технологии руководства самостоятельной деятельностью детей: «Правила», «Выбор», «Оценка и самооценка», «Пиктограмма дня», которые могут быть примером использования технологии личностно-ориентированного взаимодействия взрослого и ребенка. В настоящее время можно говорить об их эффективности в работе с детьми. В основу данных технологий легли методические подходы программы социально-эмоционального развития дошкольников «Я – Ты – Мы».

Для организации самостоятельной деятельности детей необходима правильная организация группового пространства, развивающей среды. Технология правил используется во всех группах дошкольного возраста. Обязательные условия:

– вырабатываются самими детьми;

– должны быть четкими, краткими;

– должны учитывать возрастные особенности;

– быть воспроизводимыми;

– иметь зрительный образ.

Виды правил: «Правила поведения», «Звуковой сигнал», «Цветные ладошки», «Мальчики – девочки».

«Правила поведения». Самая большая группа правил – правила поведения. Они представляют собой карточки правил.

В младшем и среднем возрасте правила обговариваются воспитателем вместе с детьми, он же следит за их выполнением: подбираются картинки к этим правилам.

В старшем возрасте правила вырабатываются детьми и за их выполнением следят тоже дети (пиктограммы – напоминание): сами договариваются о том, что будет в случае нарушения того или иного правила (обговаривание санкций).

Правило должно быть четким, кратким: «попроси», «помирись», «помоги», «извинись», «уберись» и т. д. Дети сами решают, где удобно разместить правила (в одном месте – альбом, в разных местах группы). Правило «живет» в группе один месяц, затем убирается. Если имеется массовое невыполнение правила, оно возвращается на видное место. В основном в группе «приживаются» правила, сформулированные самими детьми, а не воспитателем.

«Звуковой сигнал». При организации самостоятельной деятельности ребенок должен знать, сколько времени на это отводится. С этой целью используется звуковой сигнал (колокольчик, погремушка, велосипедный звонок, «ветерок», бубен и т. д.). Дети сами договариваются о сигнале. Первый звонок – предупреждение, что необходимо заканчивать самостоятельную деятельность, через короткое время прозвенит второй звонок, который означает, что необходимо подойти к воспитателю. Это правило позволяет детям плавно переходить от самостоятельной деятельности к организованной.

«Цветные ладошки». Самостоятельная игровая деятельность может по какой-либо причине быть не закончена, тогда применяется символ – «ладошка». Именные «ладошки» вырезают из цветного картона по количеству детей. Ребенок кладет свою «ладошку», например, на незаконченную постройку: красная – «Не трогать! Буду заканчивать», зеленая – «Можно достроить», желтая – «Можно разобрать».

«Мальчики – девочки». Все знают, как любят дети-дошкольники туалетную комнату (можно поиграть с водой и мылом, спрятаться и т. д.) и то, как трудно их от этого отучить. Эта проблема исчезает после введения простого правила: на дверной косяк вешают две карточки, изображающие мальчика и девочку. Когда в туалете никого

нет, обе они перевернуты. Когда вошли девочки, переворачивается карточка с соответствующим изображением. Это сигнал для мальчиков: «Не входить!» и наоборот. Используется во всех возрастных группах.

«Пиктограмма дня» – режимные моменты. Гимнастика, завтрак, организованная деятельность, прогулка, обед, сон, полдник, самостоятельная игровая деятельность и т. д.

Информационное сообщение также организует детей. Те виды деятельности, которые меняются, можно выделить цветом или формой (утренник, театр и т. д.). Карточки помогают ребенку сориентироваться по времени – что его ожидает в течение дня.

Технология оценки и самооценки вводится со средней группы. Для самоанализа своей деятельности (самостоятельной и организованной) используются наглядные символы, которые могут быть как по количеству детей, так и общими. В среднем возрасте применяются такие технологические приемы, как «солнышко» – «я старался, и у меня все получилось»; «солнышко, частично закрытое тучкой» – «я старался, но у меня не все получилось». В старшем дошкольном возрасте применяются следующие технологические приемы: «черепаха» – «я старался, но у меня не все получилось, делал медленно, но я буду стараться, и у меня все получится»; «заяц» – «я старался, но у меня не все получилось, я поторопился, но я буду стараться, и у меня все получится»; «большой палец, опущенный вниз» – «я старался, но у меня не получилось, но я буду стараться, и у меня все получится». Ключевая фраза самоанализа «Но я буду стараться, и у меня все получится». Данная технология учит детей давать объективную оценку своей деятельности, выравнивать оценку детей, которые занижают или завышают ее.

В процессе личностно-ориентированного взаимодействия ребенку предоставляется право выбора (возможность выбрать из некоторой совокупности наиболее предпочтительный вариант для проявления своей активности). Предлагая ребенку совершить осознанный выбор, педагог помогает ему формировать свою неповторимость. Создаваемая ситуация выбора – это спроектированная педагогом деятельность, когда детям предоставляется возможность для проявления своей активности, самостоятельности и индивидуального стиля пове-

дения отдавать в свободное время свое предпочтение одному из видов деятельности. Ситуация выбора позволяет поставить ребенка в позицию субъекта деятельности, оказывает успешное влияние на развитие его личностных качеств (активности, инициативности, самостоятельности) [7].

Выбор деятельности всегда ограничен, так как детям невозможно заниматься одновременно одним видом деятельности. Доска выбора представляет собой поле, на котором символами обозначены игровые уголки с цифрой-ограничителем (количество детей, которое может одновременно находиться в уголке). У каждого ребенка есть символ (несколько штук), с помощью которого он показывает, чем будет заниматься. Выбор осуществляется детьми дважды в течение дня: утром, по приходе в детский сад, и после сна. Выбор деятельности позволяет формировать у детей согласованные с другими детьми действия, умение договариваться, считаться с их желаниями. Всегда есть выбор и ограничение выбора. Вводится в старшей группе.

Целенаправленная работа по социально-коммуникативному развитию дошкольников в процессе использования технологий личностно-ориентированного взаимодействия (ориентированных технологий) способствует созданию в ДОУ личностно-ориентированной образовательной среды, формированию сообщества воспитывающих взрослых, потребности в непрерывном социально-личностном развитии детей и взрослых.

4.4. Технологии психолого-педагогического взаимодействия с младшими школьниками

Младший школьный возраст характеризуется наиболее интенсивным общением: продолжают развиваться межличностные отношения и сотрудничество, основы которых заложены в дошкольном возрасте, дети приобретают основные коммуникативные способности. Именно они позволяют налаживать отношения со сверстниками и самостоятельно разрешать возникающие проблемы.

Будучи дошкольником, ребенок был вовлечен в разные формы сотрудничества (младенческие, детские, игровые). Однако, переступив порог школы, ему предлагается освоить еще одну совершенно новую форму сотрудничества – учебное сотрудничество. Оно ориен-

тировано на общие для всех людей способы мышления и действия, а не на уникальную неповторимость каждого человека. Учебное сотрудничество направлено на результат, а результатом являются новые способы действия, освоенные ребенком.

Можно выделить три формы учебного сотрудничества младшего школьника:

– учебное сотрудничество со взрослыми;

– учебное сотрудничество со сверстниками;

– встреча (множество встреч) ребенка с самим собой, изменяющаяся в ходе обучения [4].

Обучение в сотрудничестве предполагает организацию групп учащихся, работающих совместно над решением какой-либо проблемы, темы, вопроса. На начальных этапах работы по технологии обучения в сотрудничестве преподавателю придется потратить немало времени на разнообразные психолого-педагогические тренинги, направленные на следующее:

– знакомство учащихся друг с другом;

– сплочение ученического коллектива в целом, отдельных групп учащихся;

– освоение азов межперсональной и групповой коммуникации;

– развитие умений участвовать в диалоге, вести дискуссию;

– изучение индивидуальных стилей обучения, социально-психологических типов учащихся, работающих в одной группе.

К общим правилам и основным противопоказаниям организации групповой работы с младшими школьниками относятся такие требования:

1. При построении учебного сотрудничества следует учесть, что такой формы общения в детском опыте еще не было. Поэтому детское сотрудничество следует культивировать с той же тщательностью, что и любой другой навык: не игнорируя мелочей, не пытаясь перейти к сложному до проработки простейшего. Как сесть за партой, чтобы смотреть не на учителя (как обычно), а на товарища; как соглашаться, а как возражать; как помогать, а как просить о помощи – без проработки всех этих «ритуалов» взаимодействия до автоматизма невозможно организовать более сложные формы совместной работы учащихся.

2. Вводя новую форму сотрудничества, необходимо дать ее образец. Учитель вместе с одним-двумя детьми у доски показывает на одном примере весь ход работы, акцентируя форму взаимодействия (например, речевые клише: «Ты согласен?», «Не возражаешь?», «Почему ты так думаешь?»...). Несколько образцов разных стилей взаимодействия помогают детям подобрать свой собственный стиль.

3. По-настоящему образец совместной работы будет освоен детьми только после разбора двух-трех ошибок. Главный принцип разбора ошибок совместной работы – разбирать не содержательную ошибку (например, неверно составленную схему), а ход взаимодействия. Типичные ошибки взаимодействия стоит обыграть, даже если их еще не было в классе. По крайней мере, две-три сценки «неверного» общения учителю стоит показать классу (можно это сделать на куклах или с кем-то из взрослых). Во-первых, это типичный детский спор по схеме: «Нет, я прав!», «Нет, я!» (с возможным переходом к взаимным оскорблениям). Посмеявшись над такой сценкой, класс начинает формировать общественное мнение: «Так общаться смешно и глупо» – и легко выводит конструктивное правило: «Свое мнение надо не навязывать, а доказывать». Стоит разыграть и высмеять отношения ученика, который во всем уверен, не интересуется ничьим мнением и все делает так, как хочет, и его соседа, который сам ничего делать не желает и рад, когда за него действуют другие. Выход из таких отношений подскажут сами дети: «Обязательно спрашивай у товарища его мнение».

4. Как соединять детей в группы? С учетом их личных склонностей, но не только по этому критерию. Самому слабому ученику нужен не только «сильный», сколько терпеливый и доброжелательный партнер. Упрямцу полезно помериться силами с упрямцем. Двух озорников объединять опасно, но при тактичной поддержке именно в таком взрывоопасном соединении можно наладить с такими детьми доверительный контакт. Самых развитых детей не стоит надолго прикреплять к «слабеньким», им нужен партнер равной силы. По возможности лучше не объединять детей с плохой самоорганизацией, легко отвлекаемых, со слишком разными темпами работы. Но и в таких «группах риска» можно решить почти не решаемые воспитательные задачи: помочь детям увидеть свои недостатки и захотеть с ними справляться.

5. Для срабатывания групп нужны минимум 3 – 5 занятий. Поэтому часто пересаживать детей не стоит. Но закреплять единый состав групп, скажем, на четверть тоже не рекомендуется: дети должны получать опыт сотрудничества с разными партнерами. Однако и здесь возможен лишь строго индивидуальный подход. Например, двух девочек, привязанных друг к другу и не общающихся с другими детьми, разлучать можно лишь ненадолго (с надеждой расширить круг их общения).

6. При оценке работы группы следует подчеркивать не столько ученические, сколько человеческие добродетели: терпеливость, доброжелательность, дружелюбие, вежливость. Оценивать можно лишь общую работу группы, ни в коем случае не давать детям, работавшим вместе, разных оценок.

7. Групповая работа требует перестановки парт. Для работы парами удобны обычные ряды. Для работы тройками, а тем более четверками парты надо ставить так, чтобы детям, работающим вместе, удобно было смотреть друг на друга [6].

Основные противопоказания при групповой работе:

1. Недопустима пара из двух слабых учеников: им нечем обмениваться, кроме собственной беспомощности.

2. Детей, которые по каким бы то ни было причинам отказываются сегодня работать вместе, нельзя принуждать к общей работе, а завтра стоит им предложить снова сесть вместе. Чтобы не отвлекать класс во время урока на разбор личных неурядиц, вводится (постепенно, не с первого дня групповой работы) общее правило: «Если ты хочешь сменить соседа, сам договорись с ним и со своим новым соседом и все вместе предупредите учителя до урока».

3. Если кто-то пожелал работать в одиночку, учитель разрешает ему отсесть и не позволяет себе ни малейших проявлений неудовольствия, ни в индивидуальных ни тем более в публичных оценках, но один на один с ребенком старается понять его мотивы и поощряет всякое побуждение кому-то помочь или получить чью-то помощь.

4. Продолжительность совместной работы детей не более 10 – 15 минут урока в 1-м классе и не более половины урока во 2-м классе – это может привести к повышению утомляемости.

5. Нельзя требовать абсолютной тишины, ведь во время совместной работы дети должны обмениваться мнениями, учиться выражать свое отношение к работе товарища. Бороться надо лишь с возбужденными выкриками и разговорами в полный голос, но бороться мягко, помня, что младшие школьники, увлекшись задачей, не способны к полному самоконтролю. В классе полезен «шумомер» – звуковой сигнал, говорящий о превышении уровня шума.

6. Нельзя наказывать детей лишением права участвовать в групповой работе. Достаточным наказанием обидчику будет отказ партнера сегодня с ним работать. Но обидчик имеет право найти себе нового товарища для работы на этом уроке, договорившись на перемене и сообщив учителю до звонка.

Высокий уровень развития учебного сотрудничества как формы интеллектуального и социального диалога детей друг с другом характеризуется значительной личностной потребностью и собственной инициативой ребенка, максимальной согласованностью совместных действий, развитой способностью удерживать и согласовывать несколько позиций, высокой степенью продуктивности совместной деятельности (в сфере «ребенок – ребенок»).

Большую роль при этом играет организация групповых форм обучения, во-первых, потому что они основаны на учебном сотрудничестве младших школьников, а во-вторых, потому что учащиеся работают без пошагового учительского руководства и контроля. Ученики делятся на группы для самостоятельного изучения нового материала и обсуждения разных вариантов решения задачи, разных точек зрения на одно и то же явление. Обучение, основанное на групповых формах организации урока, позволяет к концу начальной школы сформировать класс как учебное сообщество, способное ставить учебную задачу, искать пути ее решения и полученные результаты использовать для решения большого круга частных задач.

Групповые виды работы делают урок более интересным, живым, воспитывают у младших школьников сознательное отношение к учебному труду, активизируют мыслительную деятельность, дают возможность многократно повторять материал, помогают учителю объяснять и постоянно контролировать знания, умения и навыки у ребят всего класса при минимальной затрате времени учителя.

4.5. Технологии психолого-педагогического взаимодействия с подростками и старшеклассниками

В основе наиболее благоприятных психолого-педагогических условий лежит реализация в работе с детьми всех возрастов принципа зоны ближайшего развития (Л. С. Выготский). Использование этого принципа в разработке психолого-педагогических программ позволяет проектировать тот уровень развития, который школьник может достичь в ближайшее время.

«Зона ближайшего развития» подростков и старшеклассников предполагает сотрудничество со взрослыми в пространстве проблем самосознания, личностной самоорганизации и саморегуляции, интеллектуальной и личностной рефлексии. Именно в этот период формируются нравственные ценности, жизненные перспективы, происходит осознание самого себя, своих возможностей, способностей, интересов, стремление стать взрослым, тяга к общению со сверстниками, оформляются общие взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее, по-другому формируются личностные смыслы жизни.

Поэтому общение подростков и старшеклассников со сверстниками и взрослыми необходимо считать важнейшим психологическим условием их личностного развития. Неудачи в общении ведут к внутреннему дискомфорту, компенсировать который не могут никакие объективные высокие показатели в других сферах жизни и деятельности. Общение субъективно воспринимается подростками и старшеклассниками как нечто личностно очень важное. Об этом свидетельствует их чуткое внимание к форме общения, его тональности, доверительности, попытке осмыслить, проанализировать свои взаимоотношения со сверстниками и взрослыми [5, с. 10].

В старшем школьном возрасте или ранней юности общение со взрослыми приобретает судьбоносное значение в связи с возникающими у старшеклассников проблемами перспективного жизненного самоопределения.

Однако, как показывает анализ современного педагогического процесса, потребность учащихся подросткового и старшего школьного возраста в благоприятном и доверительном общении со взрослыми в школе очень часто не получает своего удовлетворения. Это обстоятельство ведет к формированию повышенной тревожности, развитию

чувства неуверенности в себе, связанного с неадекватной неустойчивой самооценкой, со сложностями в личностном развитии, установлении межличностных контактов, мешает профессиональному самоопределению, ориентации в жизненных ситуациях и пр. Все это во много раз усугубляется, если у ребят отсутствует благоприятное общение в семье.

Одно из важнейших решений этой задачи – разработка психологом или использование им имеющихся в психологической литературе личностных развивающих программ, способных помочь подросткам и старшеклассникам осознать свои силы и индивидуальность, почувствовать вкус успеха, найти дело, которое интересно, заглянуть в будущее.

Наиболее эффективно реализуются эти программы в групповых формах работы, что объясняется не только той особой ролью, которую в указанном возрасте играет общение со сверстниками, но и широко доказанной сегодня продуктивностью этих форм психологической работы.

Одной из основных современных технологий взаимодействия с подростками и старшеклассниками стала технология, основанная на концепции целевых перспектив М. Мольца. Автор утверждает, что для успеха в любой деятельности важно осознать ее личностный смысл, или цель. Если цель ясна, она будет действовать сама. Работа включает следующие этапы:

Первый этап. Определение важности собственных целей. Осознание себя победителем, который умеет использовать свои личностные ресурсы.

Второй этап. Осознание необходимости сочетать индивидуальную и коллективную деятельность для достижения поставленной цели.

Первый этап реализуется следующим алгоритмом: «образ идеальной будущей жизни» (нарисовать на листе бумаги) – «временная сетка» (достижение идеальной модели жизни поэтапно) – «четыре ключевые цели на ближайший год».

На втором этапе необходимо выяснить следующие моменты:

– Какими личностными ресурсами ты обладаешь для достижения поставленных целей?

– Вспомнить конкретные случаи из жизни, когда успешно достигал поставленных целей. Что помогало, какие собственные качества проявлялись?

– Какие знакомые люди достигали успехов в поставленной цели? Какими личностными характеристиками они обладают?

– Какие герои фильмов или книг являются примерами? Почему? Какими качествами они обладают?

– Чего недостает в собственном характере для достижения поставленных целей?

– Кто из ближайшего окружения смог бы помочь в работе над собой?

Полезно регулярно записывать и корректировать свои жизненные цели и менять их, если что-то изменилось. Хорошо для этого иметь специальную тетрадь и заглядывать туда хотя бы раз в полгода.

Контрольные вопросы и тестовые задания

Контрольные вопросы

1. Какими особенностями характеризуется психолого-педагогическое взаимодействие?
2. Какие виды психолого-педагогических диагностических методик используются в образовательных учреждениях?
3. Что означает личностно-ориентированное взаимодействие с детьми дошкольного возраста?
4. Какое значение имеет технология учебного сотрудничества с младшими школьниками для успешности психолого-педагогического взаимодействия?
5. Почему с подростками и старшеклассниками актуальна технология постановки целевых перспектив?

Тестовые задания

1. Какой показатель не является выражением стиля работы педагога:

а) устранение внешнего давления на школьника и авторитарного распоряжения;

б) организация ведущей деятельности воспитанников;

в) усиление роли апелляции к разуму и чувству школьника;

г) предоставление свободы выбора мнений, форм поведения и вариантов решения нравственного противоречия.

2. Сколько основных принципов выделяют в организации психолого-педагогической диагностики:

а) 4; б) 5; в) 7; г) 8.

3. Какая технология не относится к личностно-ориентированной:

а) гуманно-личностная технология;

б) педагогика сотрудничества;

в) целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта специфических детских видов деятельности;

г) жесткая регламентация деятельности.

4. Сколько общих правил выделяют при организации учебного сотрудничества в младшем школьном возрасте:

а) 4; б) 5; в) 6; г) 8.

Список библиографических ссылок

1. Шаршакова Л. Б. Педагогическая диагностика образовательного процесса : метод. пособие. СПб. : Дворец детского (юношеского) творчества «У Вознесенского моста», 2013. 52 с.

2. Григорьев В. В., Чумакова В. И. Праксиология, или Как организовать успешную деятельность : учеб. пособие. М. : Школьная пресса, 2002. 199 с.

3. Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Педагогическое взаимодействие : учеб. пособие. Ростов н/Д., 1997. 110 с.

4. Подымова Л. С., Духова Л. И. Практикум по психологии общения : учеб. пособие. Курск : РОСИ, 2006. 210 с.

5. Долгова В. И., Барышникова Е. В., Попова Е. В. Инновационные психолого-педагогические технологии в работе со старшеклассниками : монография. М. : Перо, 2015. 208 с.

6. Рабочая книга школьного психолога : учеб. пособие / под ред. И. В. Дубровиной. М. : МПА, 1995. 376 с.

7. Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Электронный ресурс]. URL: http://uchebauchenyh.narod.ru/books/prog/4.htm (дата обращения: 02.07. 2018).

ТЕМЫ ДЛЯ РЕФЕРАТОВ

1. Влияние военно-патриотического воспитания школьников на структуру их жизненно-поведенческих предпочтений и ценностей.
2. Влияние учителя на становление основ человеческого достоинства у подростков.
3. Стимулирование организованности подростков в трудных воспитательных ситуациях.
4. Мировоззренческая позиция старшеклассников о современной семье.
5. Мотив достижения успеха как фактор воспитания самодеятельности.
6. Деструктивная роль речевой агрессии учителя во взаимодействии с учащимися.
7. Воспитание личной ответственности подростков путем выбора стратегии для преодоления неудач и закрепления успехов.
8. Диалог-обсуждение как форма общения.
9. Особенности влияния детско-родительских отношений на осуществление коммуникативного выбора в группе сверстников.
10. Использование лидерских качеств учащихся в воспитательных целях.
11. Применение моральных дилемм в нравственном воспитании подростков.
12. Использование средств арт-терапии в воспитании подростков.
13. Воспитание экономической свободы старшеклассника в условиях моделирования жизненных ситуаций.
14. Воспитание трудолюбия у подростков в процессе спортивных занятий.
15. Воспитание у школьников ценностного отношения к здоровью.
16. Влияние христианского учения на духовно-нравственное воспитание школьников.
17. Нравственное воспитание учащихся на основе народных традиций.
18. Тенденции развития воспитания в современной школе: позитивное и негативное.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель учебного пособия – вооружить педагогов, психологов и студентов знаниями основных подходов к пониманию взаимодействия в педагогическом пространстве, умениями эффективно организовать взаимодействие с участниками образовательного процесса для работы с детьми, оказавшимися в группе риска.

Учебное пособие содержит не только теоретический материал, но и психолого-педагогические технологии организации взаимодействия участников образовательного процесса. Это позволяет формировать у педагогов и психологов профессиональные компетенции, определяющие успешность образовательной, профилактической и коррекционной работы с субъектами педагогического взаимодействия (дети, подростки, старшеклассники, учащаяся молодежь).

Книга направлена на развитие творческой и личностной активности участников образовательного процесса, воспитания у них гражданской позиции.

Формирование личности, способной к реализации своих возможностей, здоровой, социально устойчивой и одновременно мобильной, адаптивной – такова цель и критерии успешности современного образования. При эффективной организации взаимодействия участников образовательного процесса возможно достижение целей современного образования, а также объединение личностно и социально значимых целей в стратегии развития образования.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная

1. Дубровина, Л. А. Практикум психолого-педагогического взаимодействия [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие / Л. А. Дубровина. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2016. – 78 с. – URL: http://e.lib.vlsu.ru:80/handle/123456789/5029 (дата обращения: 12.02.2018).

2. Оганесян, Н. Т. Технологии профилактики насилия в школе в системе воспитательной деятельности учителя [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие / Н. Т. Оганесян, В. В. Ковров. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 274 с. – URL: http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN 9785976518711.html (дата обращения: 12.02.2018).

3. Сериков, В. В. Развитие личности в образовательном процессе [Электронный ресурс] : монография / В. В. Сериков. – М. : Логос, 2012. – 448 с. URL: http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN 9785987046128.html (дата обращения: 12.02.2018).

4. Томчикова, С. Н. Основы педагогического мастерства [Электронный ресурс] : учеб.-метод. комплекс / С. Н. Томчикова, Н. С. Томчикова. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2015. – 88 с. – URL: http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976523470.html (дата обращения: 18.03.2018).

5. Шептенко, П. А. Технология работы социального педагога общеобразовательного учреждения [Электронный ресурс] / П. А. Шептенко, Е. Н. Дронова, Л. Н. Гиенко. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 200 с. – URL: http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976516861.html (дата обращения: 18.03.2018).

Дополнительная

1. Вараева, Н. В. Комплексная программа социальной и психологической реабилитации и сопровождения семьи и ребенка «Семейный круг» [Электронный ресурс] / Н. В. Вараева, Е. В. Молькова. – М. : ФЛИНТА, 2013. – 100 с. – URL: http://www.studentlibrary.ru/book/ ISBN9785976517103.html (дата обращения: 18.03.2018).

2. Жигарева, Н. П. Комплексная реабилитация инвалидов в учреждениях социальной защиты [Электронный ресурс] / Н. П. Жигарева. – М. : Дашков и К, 2014. – 208 с. – URL: http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785394013539.html (дата обращения: 25.03.2018).

3. Карцева, Л. В. Психология и педагогика социальной работы с семьей [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Л. В. Карцева. – М. : Дашков и К, 2012. – 240 с. – URL: http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785394017599.html (дата обращения: 25.03.2018).

4. Подымова, Л. С. Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект [Электронный ресурс] : монография / Л. С. Подымова. – М. : Изд-во МПГУ, 2012. – 205 с. – URL: http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785426301085.html (дата обращения: 25.03.2018).

5. Яковлева, Н. Ф. Разработка индивидуально ориентированных воспитательных и коррекционно-развивающих программ для социально дезадаптированных детей и подростков [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Н. Ф. Яковлева. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 122 с. – URL: http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976518971.html (дата обращения: 25.03.2018).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ ИЗМЕНЕНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Карта оценки результативности реализации образовательной программы (из опыта работы ДДЮТ Кировского района г. Санкт-Петербурга)

Данная методика предполагает определение педагогом уровня освоения учащимися образовательной программы на основе заполнения информационной карты и представляет собой вариант методики «Информационная карта освоения учащимися образовательной программы».

Педагог по итогам анализа различных диагностических методик (контрольных работ, зачетов, учебных тестов, анкетирования, анализа творческих работ и т. д.), а также участия детей в смотрах, соревнованиях, фестивалях, олимпиадах, концертах и других массовых мероприятиях оценивает по 5-балльной шкале освоение учащимися программы по параметрам, указанным в бланке карты.

После оценки каждого параметра результативности освоения программы все баллы суммируются. На основе общей суммы баллов определяется общий уровень освоения программы за учебный год в соответствии с нижеприведенной шкалой.

Информационная карта может быть использована для оценивания уровня освоения каждой темы, определенного этапа программы или программы в целом. Применение методики в длительном периоде времени позволит педагогу и родителям увидеть динамику личностного развития каждого ребенка в отдельности и детского коллектива в целом.

Если по данной программе обучается сразу несколько групп детей, педагог имеет возможность провести сравнительный анализ уровня освоения программы (темы занятия) между такими группами.

Постоянное использование информационной карты поможет педагогу проводить мониторинг результативности образовательного процесса.

Для повышения степени достоверности информации об уровне освоения воспитанниками образовательной программы можно использовать информационную карту и в работе с родителями. В этом случае информационная карта раздается родителям учащихся.

На основе анализа информационных карт, заполненных педагогом (родителями), дается общая характеристика уровня освоения программы ребенком (учебной группой).

Цель: проверка результативности освоения образовательной программы.

Ход проведения: проводится в несколько этапов с использованием различных методик в зависимости от параметров результативности реализации образовательной программы. Каждый параметр оценивается по своим критериям, описанным в образовательной программе. Проводится в конце учебного года как итоговая диагностика.

Общая оценка уровня результативности:

7 – 20 баллов – программа в целом освоена на низком уровне;

21 – 28 баллов – программа в целом освоена на среднем уровне;

29 – 35 баллов – программа в целом освоена на высоком уровне.

Шкала результативности (для детей, родителей)

Цель: выявление результатов освоения образовательной программы, уровня воспитанности, участия в социально значимой деятельности (в зависимости от показателей).

Ход проведения: определяются показатели в зависимости от цели диагностирования. По 5-балльной шкале дети могут дать оценку своей деятельности, родители – оценить изменения, которые произошли с учащимися.

Показатели	1	2	3	4	5
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
.....					

Примечание. 1 – очень плохо; 2 – плохо; 3 – не знаю; 4 – хорошо; 5 – отлично.

Обработка полученных данных. Подсчитывается количество баллов у каждого ребенка по каждому показателю и определяется процент результативности путем деления количества личных баллов на максимально возможное количество баллов. Таким образом, получаем процент результативности конкретного ребенка; при достаточно большом количестве заполненных анкет можно оценить результативность группы в целом, опираясь уже не на баллы конкретных детей, а на отмеченные респондентами показатели.

Самоанализ результативности освоения программы (для педагога)

Цель: выявление результатов освоения образовательной программы, уровня воспитанности, участия в социально значимой деятельности (в зависимости от показателей).

Ход проведения: в таблице против каждой фамилии проставляются условные обозначения или баллы уровней освоения программы по 3- или 5-балльной системе. В течение учебного года педагог заполняет таблицу по всем показателям на каждого ребенка, затем подсчитывает количество баллов у каждого ребенка и по каждому показателю. и определяет освоение программы в процентах.

Фамилия, имя	Овладение знаниями, умениями, навыками	Творческие успехи	Отношения в коллективе	Что изменилось в ребенке
1				
2				
3				
.....				

Обработка полученных данных. Подсчитывается количество баллов у каждого ребенка и по каждому показателю и определяется процент результативности путем деления количества личных баллов на максимально возможное количество баллов. В первом случае получаем процент результативности конкретного ребенка, во втором – конкретного показателя результативности.

Методика для изучения степени социализации личности учащегося (разработана профессором М. И. Рожковым)

Цель: выявить уровень социальной адаптации, активности, автономности, воспитанности учащихся.

Ход проведения: учащимся предлагается прочитать (прослушать) 20 суждений и оценить степень своего согласия с их содержанием по следующей шкале:

4 – всегда;

3 – почти всегда;

2 – иногда;

1 – очень редко;

0 – никогда.

1. Стараюсь слушаться во всем своих учителей и родителей.
2. Считаю, что надо чем-то отличаться от других.
3. За что бы я ни взялся – добиваюсь успеха.
4. Я умею прощать людей.
5. Я стремлюсь поступать так же, как и все мои товарищи.
6. Мне хочется быть впереди других в любом деле.
7. Я становлюсь упрямым, когда уверен, что я прав.
8. Считаю, что делать людям добро – это главное в жизни.
9. Стараюсь поступать так, чтобы меня хвалили окружающие.
10. Общаясь с товарищами, отстаиваю свое мнение.
11. Если я что-то задумал, то обязательно сделаю.
12. Мне нравится помогать другим.
13. Мне хочется, чтобы со мной все дружили.
14. Если мне не нравятся люди, то я не буду с ними общаться.
15. Стремлюсь побеждать и выигрывать.
16. Переживаю неприятности других, как свои.
17. Стремлюсь не ссориться с товарищами.
18. Стараюсь доказать свою правоту, даже если с моим мнением не согласны окружающие.

19. Если я берусь за дело, то обязательно доведу его до конца.
20. Стараюсь защищать тех, кого обижают.

Чтобы быстрее и легче проводить обработку результатов, необходимо изготовить для каждого учащегося бланк, в котором против номера суждения ставится оценка.

1	5	9	13	17
2	6	10	14	18
3	7	11	15	19
4	8	12	16	20

Обработка полученных данных. Среднюю оценку социальной адаптированности учащихся получают при сложении всех оценок первой строчки и делении этой суммы на пять. Оценка автономности высчитывается на основе аналогичных операций со второй строчкой. Оценка социальной активности – с третьей строчкой. Оценка приверженности детей гуманистическим нормам жизнедеятельности (нравственности) – с четвертой строчкой.

Если получаемый коэффициент больше трех, то можно констатировать высокую степень социализации ребенка; если он больше двух, но меньше трех, то это свидетельствует о средней степени развития социальных качеств. Если коэффициент окажется меньше двух баллов, то можно предположить, что отдельный учащийся (или группа учеников) имеет низкий уровень социальной адаптированности.

Приложение 2

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ИЗМЕНЕНИЙ СИСТЕМЫ ОТНОШЕНИЙ

Анкета (для родителей)

Анкета составлена слушателями курсов повышения квалификации «Актуальные проблемы аттестации», 2009 г.

Уважаемые родители!

Мы обращаемся к вам с надеждой выявить проблемы, которые волнуют вас, детей, педагогов, хотели бы посмотреть на свою работу вашими глазами, чтобы усовершенствовать ее с учетом ваших пожеланий. Просим ответить на наши вопросы, но если вы на какой-то вопрос затрудняетесь ответить, можете его оставить без ответа.

1. Видите ли вы результаты обучения и оправдались ли ваши ожидания?

2. Делится ли ребенок впечатлениями после занятий, о чем рассказывает ребенок больше всего?

3. Какие занятия (предмет) принесли вашему ребенку наибольшую пользу?

4. Устраивает ли вас программа, предложенная нашим коллективом?

5. Справляется ли ваш ребенок с учебной нагрузкой?

6. Адекватно ли, с вашей точки зрения, оценивает педагог результаты занятий вашего ребенка?

7. Как влияют занятия в коллективе на учебу в школе?

8. Испытывает ли ребенок симпатию по отношению к педагогу?

9. К чему ваш ребенок на занятиях в коллективе проявляет устойчивый интерес, а к чему интерес ослаб? В чем вы видите причину?

10. Какие трудности испытываете вы и ваши дети в общении с педагогом и детьми, в освоении программы, другие трудности (укажите какие)?

11. Удалось ли вашему ребенку найти интересных друзей среди детей нашего коллектива?

12. Хотели бы вы, чтобы ваш ребенок занимался в другом коллективе или у другого педагога?

13. Если бы речь шла о деньгах, согласились бы вы безоговорочно их платить за занятия?

14. Ваше мнение о проведенных мероприятиях, открытых уроках, праздниках, концертах.

15. Ваши пожелания коллективу администрации, группе родительского актива.

16. Укажите, пожалуйста, свою фамилию, имя, отчество.

Благодарим вас за сотрудничество.

Обработка полученных данных. По каждому вопросу ответы группируются по содержанию, определяется наибольшее совпадение ответов и фиксируется общая тенденция мнений. Результаты можно оформить в виде таблицы, диаграммы, графика.

Приложение 3

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ИЗМЕНЕНИЙ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Индикатор профессиональных показателей (компетентностей) педагога дополнительного образования.

Цель: выявление профессиональных качеств педагога дополнительного образования.

Ход проведения: респонденту (самому педагогу или родителям) по предложенной 5-балльной шкале от «всегда» до «никогда» необходимо отметить, какому баллу, по его мнению, соответствует каждое из 14 предложенных утверждений. Считается сумма баллов, которая является одним из показателей профессиональной компетентности педагога.

1. Открытость

Педагог свободно информирует родителей о делах в коллективе. Никаких искажений, преувеличений и умышленных недомолвок. Конфликты в коллективе решаются непосредственно на месте. Проблемы удается обнаружить сразу, они решаются в форме диалога.

ВСЕГДА 5 4 3 2 1 0 НИКОГДА

2. Влияние

Родители знают о проблемах, касающихся работы детского коллектива, и располагают возможностью влиять на их решение. Они чувствуют свою влиятельность, их выслушивают и слышат, они имеют возможность предлагать свои идеи, их предложения не остаются без внимания и ответа, даже если они бывают неправы.

ВСЕГДА 5 4 3 2 1 0 НИКОГДА

3. Ресурсы

Учащиеся своевременно получают все необходимые ресурсы для своих занятий: материалы, оборудование, инструменты, пособия, информацию о том, что необходимо для занятий. В коллективе есть все для качественной организации образовательного процесса.

ВСЕГДА 5 4 3 2 1 0 НИКОГДА

4. Спонсорство (поддержка)

Мы знаем нужды своего коллектива, стараемся оказать ему всевозможную поддержку, обеспечивающую конечный успех, стараемся во всем помочь коллективу, в котором занимаются наши дети.

ВСЕГДА 5 4 3 2 1 0 НИКОГДА

5. Творческая установка

Педагог поддерживает идеи детей и родителей, направленные на совершенствование процесса обучения и воспитания, создает условия для творческого роста воспитанников.

ВСЕГДА 5 4 3 2 1 0 НИКОГДА

6. Индикаторы успешности

Мы знаем, насколько успешно занимаются наши дети. Мы можем постоянно следить за их успехами. Педагог быстро устраняет причины, мешающие ребенку работать в полную силу.

ВСЕГДА 5 4 3 2 1 0 НИКОГДА

7. Перспектива

Мы имеем представление о том, в каком направлении развивается коллектив, где занимается наш ребенок, какое влияние коллектив и педагог оказывают на становление его личности, каков он на фоне других детей.

ВСЕГДА 5 4 3 2 1 0 НИКОГДА

8. Профессиональная подготовка

Наш педагог профессионал во всех отношениях: в общении с детьми и родителями, как педагог, как специалист своего дела.

ВСЕГДА 5 4 3 2 1 0 НИКОГДА

9. Приоритеты

Наш педагог знает, что надо делать в первую очередь. Приоритеты ему ясны.

ВСЕГДА 5 4 3 2 1 0 НИКОГДА

10. Персональная ответственность

Наш педагог лично сам отвечает за свою работу, не перекладывает ответственность за неудачи на других, не ищет виновных, если что-то не получается. Старается найти выход из создавшейся ситуации сам.

ВСЕГДА 5 4 3 2 1 0 НИКОГДА

11. Похвала и поощрение

Педагог хвалит детей за их успехи, за хорошо выполненную работу. Похвала выражается таким образом, что дети ясно понимают, за что именно их хвалят или благодарят.

ВСЕГДА 5 4 3 2 1 0 НИКОГДА

12. Замечание и наказание

Если наш педагог не доволен работой детей, он сразу же говорит об этом. Однако в его замечаниях нет осуждения и унижения детей. Замечания делаются объективно, без мстительности, поэтому не обидны детям.

ВСЕГДА 5 4 3 2 1 0 НИКОГДА

13. Отношения с родителями

Педагог поддерживает отношения с родителями. Если у ребенка возникают проблемы, педагог решает их вместе с родителями. Родители обращаются к педагогу за советом. Их взаимоотношения носят характер честного и открытого обсуждения.

ВСЕГДА 5 4 3 2 1 0 НИКОГДА

14. Отношения с детьми

У педагога с детьми честные и открытые отношения, он чувствует настроение ребенка, дети могут подойти к нему со своими личными проблемами и переживаниями. Педагог не допускает грубости в отношении детей.

ВСЕГДА 5 4 3 2 1 0 НИКОГДА

Обработка полученных данных. Подсчитывается общее количество баллов по 14 показателям анкеты.

Вывод: больше 50 баллов – высокий уровень профессионализма; от 30 до 50 баллов – средний уровень профессионализма, подумайте, как можно повысить свою профессиональную компетентность; менее 30 баллов – низкий уровень профессионализма, нужно серьезно задуматься о правильности выбранной профессии.

Учебное издание

ДУБРОВИНА Лариса Анатольевна
СОРОКИНА Ирина Радиславовна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Учебное пособие

Редактор А. П. Володина
Технический редактор С. Ш. Абдуллаева
Корректор О. В. Балашова
Компьютерная верстка Л. В. Макаровой, А. Н. Герасина
Выпускающий редактор А. А. Амирсейидова

Подписано в печать 12.12.19.
Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 7,67. Тираж 50 экз.
Заказ
Издательство
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.