

Владимирский государственный университет

Л. А. ДУБРОВИНА И. Р. СОРОКИНА

ЭКОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Учебное пособие

Владимир 2024

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

ЭКОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Учебное пособие



Владимир 2024

УДК 371(075.8)
ББК 74.002я73
Д79

Рецензенты:

Кандидат психологических наук, доцент
зав. кафедрой менеджмента
Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации
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

Дубровина, Л. А. Экология образования : учеб. пособие /
Д79 Л. А. Дубровина, И. Р. Сорокина ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и
Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2024. – 136 с.
ISBN 978-5-9984-1965-2

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

Предназначено для студентов вузов всех курсов очной формы обучения специальности 44.05.01 – Педагогика и психология девиантного поведения, направления подготовки 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование (бакалавриат). Может быть полезно преподавателям, психологам и социальным педагогам.

Рекомендовано для формирования профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО.

Библиогр.: 12 назв.

УДК 371(075.8)
ББК 74.002я73

ISBN 978-5-9984-1965-2

© ВлГУ, 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
Глава 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ	7
1.1. Категория «экология образования» в философии, психологии и педагогике	7
1.2. Субъекты образовательного процесса как научная категория	12
1.3. Экология образования в рамках системного подхода	18
1.4. Роль образовательной среды в рамках экологии образования	23
1.5. Праксиология психолого-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в рамках экологии образования	29
<i>Контрольные вопросы</i>	35
<i>Тестовые задания</i>	35
Глава 2. ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСНОВНЫХ СУБЪЕКТОВ ЭКОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ	37
2.1. Дошкольники как субъекты взаимодействия	37
2.2. Младшие школьники как субъекты взаимодействия	41
2.3. Подростки как субъекты взаимодействия	46
2.4. Организация психолого-педагогического взаимодействия с обучающимися юношеского возраста	51
2.5. Педагог как субъект образовательного процесса	56
<i>Контрольные вопросы</i>	63
<i>Тестовые задания</i>	63
Глава 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ ЭКОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ	65
3.1. Организация взаимодействия участников образовательного процесса в ДОУ	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 с девиантным поведением	86
3.5. Организация психолого-педагогического взаимодействия со старшеклассниками	92
<i>Контрольные вопросы</i>	97
<i>Тестовые задания</i>	98

Глава 4. ПРАКСИОЛОГИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ЭКОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

4.1. Теоретические основы взаимодействия субъектов образовательного процесса	99
4.2. Психолого-педагогическая диагностика в процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса	103
4.3. Технологии психолого-педагогического взаимодействия с дошкольниками	106
4.4. Технологии психолого-педагогического взаимодействия с младшими школьниками	111
4.5. Технологии психолого-педагогического взаимодействия с подростками и старшеклассниками	116
<i>Контрольные вопросы</i>	119
<i>Тестовые задания</i>	119

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

ПРИЛОЖЕНИЯ.....

ВВЕДЕНИЕ

Сравнительно недавно в программу подготовки кадров психолого-педагогического направления образования был включен предмет «Экология образования». В учебниках и учебных пособиях не проводится четкая грань между понятиями «экологическое образование» и «экология образования». Авторы пособия ориентируются на культурологический подход в определении понятия «экология образования» – подразумеваются гуманизация образования как системы, создание условий для развития личности, поддержание эффективных межличностных отношений всех звеньев образовательной системы, сохранение российской ментальности, всего лучшего, что было создано педагогами и психологами, введение новых методов, современных подходов без ущерба для нравственного развития личности.

Экология образования реализуется через организацию взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, которые являются ключевыми компонентами этой системы. Основная цель такого взаимодействия – повышение качества образования и создание благоприятных условий для развития личности.

Ведущими идеями образования сегодня выступают 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 экологии образования предусматривает междисциплинарную интеграцию компетенций студентов. Содержание дисциплины охватывает следующий круг вопросов:

- выявление содержания образовательного процесса как саморазвивающейся подсистемы социума, необходимой для функционирования социального целого, и выделение основных ее компонентов и структурных связей;
- 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, позволяющие реализовать названный подход;

– специфика взаимодействия с детьми и подростками группы риска в рамках экологии образования.

Цель дисциплины – изучение представлений о сущности экологии образования 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 экологии образования;

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

– дать систему представлений о развитии основных психологических понятий, а также характеристику 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 учебной литературой.

Глава 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Категория «экология образования» в философии, психологии и педагогике

Среди культурных подсистем образованию отводится важная роль: именно оно отвечает за воспроизводство общества в смене поколений, являясь важнейшим инструментом инкультурации. Вместе с воспитанием образование позволяет человеку освоить разнообразные социальные роли, найти свое место в социальной структуре и получить необходимые для жизни в конкретной социальной среде знания и умения. При этом с помощью социального института образования сохраняется достигнутый культурный уровень и создается база для его приумножения. Передавая культурное наследие поколений, образование участвует в формировании менталитета общества: оно конструирует социально значимые идеи и участвует в проектировании будущего, формируя сознание людей. Благодаря образованию поддерживается характерная для данного общества социокультурная среда и создается основа для сохранения социального порядка. Реформирование социального организма требует изменения образовательных технологий: новые поколения должны получить новый духовный облик. Таким образом, образование участвует в формировании человека как носителя определенной культуры, поэтому сохранение культуры неизбежно требует сохранения образовательной подсистемы [1].

Э. С. Демиденко, Н. В. Попкова, А. Ф. Шустов отмечают, что каждое общество формирует свою социально-культурную систему образования, направленную на развитие конкретных знаний и умений, – тех, которые необходимы для функционирования социума. Поэтому учебная деятельность организуется специальным социальным институтом: программы и стандарты, регламентирующие взаимодействие людей при образовательном процессе, не просто отражают благие пожелания (необходимость максимального развития творческих способностей учащихся и т. п.), они направлены на формирование конкретных качеств. Что же это за качества, необходимые для социализации человека и дальнейшего функционирования саморазвивающей-

ся системы социума? Одинаковы ли они для всех социальных организмов современной эпохи или различаются в зависимости от того, какие задачи стоят перед конкретным обществом и какие ценностно-нормативные основы имеет конкретная культура? Отвечают на данные вопросы по-разному [2, с. 66].

Прежде всего меняются цели образования. Если ранее стремились, как показывает В. М. Розин, воспитать человека, «обладающего определенным набором навыков и способностей», то к концу XX века стало ясно, что «даже энциклопедически знающий человек часто не умеет применять свои знания, может быть безответственным, плохо ориентирующимся в современности с ее сложными проблемами и вызовами» [3, с. 4].

Поэтому сегодня призывают к формированию человека «ответственного, творческого, ориентирующегося в реалиях сложной современной жизни, готового к жизни в экстремальных условиях глобальных кризисов, ...способствующего сохранению жизни на Земле и безопасному развитию человечества». А это ведет к сдвигам в содержании образования – к тому, что главными в его процессе становятся не знания, а «ориентировки в разных реальностях и ситуациях, способности деятельности и мышления, рефлексивные представления, способности к обучению, управлению собой, пониманию других и прочее» [Там же, с. 5]. Изменяются все образовательные технологии, что приводит к опасениям, не потеряются ли в погоне за современностью традиционные ценности, воплощенные в культуре.

Ученые выделяют различные образовательные системы и сравнивают их достоинства и недостатки. Например, В. М. Розин выявляет, кроме традиционной европейской системы (ориентированной на формирование человека, способного к трудовой деятельности), религиозно-эзотерическую (направленную на формирование мироощущения), прагматическую (ориентированную на решение практических задач) и современную (основанную на проектности, корпоративности и т. д.) системы [1].

Образовательный процесс неизбежно включает социальный контроль за поведением учащихся, учитывает статусы и роли его участников, экономическую базу образовательной инфраструктуры и т. д. Все это характерно для определенного этапа общественного раз-

вития и отличается от условий образовательного процесса других обществ. Таким образом, образование – итог культурно-исторического развития социума: отражая его своеобразие (и выполняя различные задачи – от сохранения национальных особенностей до идеологического обеспечения очередного исторического этапа), оно является частью общественного организма и должно поддерживать его в работоспособном состоянии, а не соответствовать очередным «модным» концепциям. Как известно, в предшествующие столетия человек не раз самонадеянно пытался «улучшать» природу, разделяя биологические виды и экосистемы на «полезные» и «вредные», «продуктивные» и «непродуктивные». Это приводило к печальным последствиям, вплоть до экологических катастроф; поэтому сегодня экология запрещает подобный волюнтаризм и требует учета всех взаимосвязей в экосистеме. Так и модернизация образования должна проводиться не на основе произвольно назначенных принципов (пусть даже они кажутся возвышенными и логичными), а на основе тщательного изучения сложившихся социальных взаимодействий и с соблюдением обязательного требования минимизации неизбежных утрат.

Необходимо не только создавать и внедрять новые технологии образования, но и сохранять незаслуженно забытые традиции и разработки выдающихся педагогов прошлого. Поэтому разработка экологии образования представляется обязательным этапом любых действий по повышению его эффективности. Выявив и отразив с помощью теоретических моделей законы функционирования реального образовательного процесса и взаимосвязи между его участниками (вместо часто подменяющих эту работу умозрительных представлений, опирающихся не на эмпирические данные, а на идеологемы), можно будет инициировать такие изменения, которые повысят устойчивость культурной среды, а не исказят ее. Итак, экология образования – направление научных исследований, изучающее воздействие социокультурной среды на систему образования и условия функционирования образования как социального института, на закономерности его реализации и пути его сохранения.

Среди основных задач, которые необходимо решать экологии образования, Н. В. Попкова предлагает выделить следующие: 1) выявление содержания образовательного процесса как саморазвиваю-

щейся подсистемы социума, необходимой для функционирования социального целого, и выделение основных ее компонентов и структурных связей; 2) изучение антропологических, этических и прочих оснований образовательного процесса, характерных для конкретной социальной обстановки; 3) мировоззренческий и методологический анализ основных идей, понятий и методов, используемых в образовательном процессе; 4) социологическое обоснование основных направлений образовательного процесса в качестве орудия инкультурации и воспроизведения социокультурной среды [1, с. 62].

Основной единицей изучения экологии образования является «взаимодействие». В собственно философском плане «понятие взаимодействия оказывается одним из самых важных в выяснении отношений между феноменологией и метафизикой» [4]. 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.

Взаимодействие определяется 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.

В качестве наиболее распространенной типологии взаимодействия людей выступает та, 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 к самому себе и партнеру включает в себя придание субъектной ценности; в этом случае признается взаимное влияние друг на друга, строится совместная деятельность.

Существуя в мире, человек проявляет себя как субъект. Приведем пример. В предложении обычно выделяются подлежащее, сказуемое (главные члены) и второстепенные члены. Слово «подлежащее» – это русский перевод латинского слова «subjectum», которое обозначает то, что «в каком-то исключительном смысле заранее всегда уже предлежит, лежит в основе чего-то и таким образом служит ему основанием» [5].

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 представляется системой имеющихся у данного человека возможностей. Именно возможность – характеристика ни субъективная, ни объективная – определяет субъективный мир человека. Значит, человек как субъект оказывается лежащим в основе собственного субъективного 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. Экология образования будет заключаться в организации такого взаимодействия, в котором обучающиеся будут поставлены в позицию субъектов.

Список использованных источников

1. Попкова Н. В. Экология образования как часть экологии культуры // Педагогика и просвещение. 2017. № 1. С. 57 – 65.
2. Демиденко Э. С., Попкова Н. В., Шустов А. Ф. Техногенное развитие общества и жизни на Земле. В 2 кн. Кн. 1. Восхождение глобального техногенного общества. Брянск : Изд-во БГТУ, 2007. 244 с.
3. Розин В. М. Приобщение к философии : Новый педагогический опыт. М. : ЛИБРОКОМ, 2009. 384 с.
4. 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.]. Чебоксары : Интерактив плюс, 2016. № 1 (5). С. 256 – 265.
5. Кулюткин Ю. А., Тарасов С. Ю. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. 2017. № 1. С. 23 – 40.

1.2. Субъекты образовательного процесса как научная категория

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

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

2. Познающий субъект, или «субъект научного познания, – это общественный субъект, осознающий познаваемое им бытие в общественно-исторически сложившихся формах». Здесь можно подчеркнуть мысль А. Н. Леонтьева о том, что противоположность между субъективным и объективным не абсолютна: «Их противоположность порождается развитием, причем на всем протяжении его сохраняются взаимопереходы между ними, уничтожающие их «односторонность» [1].

3. Общественный субъект может существовать и реализоваться и в деятельности, и в бытии конкретного индивида.

4. Рассматривая проблему отношения «Я» и другого человека, 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».

5. 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».

6. 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).

7. Каждое «Я», представляя и единичное, и всеобщее, есть коллективный субъект. «Это “я” есть на самом деле “мы”».

8. 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 действиях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается 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» [2].

9. Девятая 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. Ученый вводит понятие «пристрастности» отражения как его принадлежности субъекту деятельности [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 ученого было важным разграничение сознания и деятельности как двух 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 С. Л. 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 [3].

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 определена как свойство «основоположенности», 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 (феномен воли);
- саморазвитие (феномен неадаптивной активности).

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 представлен в каждой образовательной системе, учреждении администрацией, преподавательским коллективом, 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 достигается двумя встречно направленными целями передачи и приема, организации освоения этого опыта и его усвоения. В этом случае говорят о совокупном идеальном субъекте всего образовательного процесса, эффективность действия которого определяется осознанием обеими его сторонами общей цивилизационно значимой цели.

Предметом образовательного процесса выступает совокупность ценностей общественного сознания, система знаний, способов деятельности, 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 и его характеристику как личности в качестве субъекта. Она включает, по Е. А. Климову, направленность, мотивы; отношение к окружающему, деятельности, себе; саморегуляцию, выражающуюся

в таких качествах, как собранность, организованность, терпеливость, самодисциплина; креативность, интеллектуальные черты индивидуальности; эмоциональность. Все эти характеристики в полном или свернутом виде 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.

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 [1].

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 обуславливает 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 выступать система деятельности, позволяющая каждому успешно взаимо-

действовать 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 учащихся, 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;

– образовательный процесс должен быть организован 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 представляет собой универсальную форму развития, обоюдного изменения явлений как в природе, так и в 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. Оно должно быть основано на системном знании субъекта о том, как протекает управляемый процесс [3].

Список использованных источников

1. Леонтьев А. А. Педагогическое общение : учеб. для вузов. М. : МОДЭК, 2001. 509 с.
2. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности : Методологические проблемы психологии. М. : Наука, 1973. 288 с.
3. Кулюткин Ю. А., Тарасов С. Ю. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. 2017. № 1. С. 23 – 40.

1.3. Экология образования в рамках системного подхода

Становление мирового образовательного пространства и внедрение новых субъектно ориентированных технологий требуют новых форм организации образовательного процесса. Эффективное образование рассматривается как детерминанта успешного экономического развития общества.

Системный подход даёт возможность изменить организацию образовательного процесса, перейти на качественно новый уровень через взаимодействие его субъектов.

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;

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

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

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

– между необходимостью организации образовательного процесса с учетом уровневой системы образования и отсутствием специальной подготовки учителей к реализации новых функций и ролей во взаимодействии с учениками» [1, с. 256].

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 [2]. Н. Бор описывает 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 её место в шкале “хаос – порядок”» (цит. по [2, с. 15]). В межличностном взаимодействии синергетический подход позволяет получить дополнительные ресурсы для развития личности, достичь более высоких результатов. Синергетический подход в образовании дает возможность 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 определённую целостность, единство» (цит. по [4]). 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 её 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 [3]. 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» [Там же]. 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 ученые 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 процесса, важно отметить, что развить экологическую культуру можно только при системном подходе, который 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:

1) управляющее воздействие (постановка целей, формирование механизмов целедостижения);

2) 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 не меньшим разнообразием состояний, чем управляемая система [3]. Признаками социального управления считаются:

1) люди как сознательные и деятельные существа (единицы социальной системы);

2) управленческие функции, неразрывно связанные с властью как особой системой отношений;

3) культура как система символических и инструментальных средств деятельности;

4) способность социальной системы адаптироваться к воздействиям внешней среды и оказывать на неё ответное воздействие.

В сложных социальных системах соотношение управления и самоуправления меняется.

Управление связано как с сохранением системы, так и с её изменением. Нужно соблюдать баланс между функцией управления и развитием управляемой системы. Баланс между внешним регулированием и сохранением способности людей к творчеству обеспечивает целостность системы управления. В этом случае взаимодействуют два фундаментальных процесса: общественной самоорганизации и сознательного управления [Там же]. Таким образом, системный подход в управлении позволяет объединить управление и самоуправление, сделать этот процесс более осознанным.

Таким образом, 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» получить результаты можно на трех уровнях. Взаимодействие субъекта с природой должно развивать любовь к природе и окружающему миру, взаимодействие личности и социума – совесть и нравственность, взаимодействие в рамках духовной сферы – приводить к осмыслению своих потребностей, развитию разумного отношения к жизни.

Экология образовательного процесса дает возможность гуманизировать отношения его субъектов, развивать творчество как проявление духовности. Субъектность обучающегося дает свободу выбора и позволяет нести ответственность за свой выбор, что можно считать проявлением развития личности. Образовательный процесс также становится осознанным: человек ставит перед собой цели, планирует их достижение, развивает свои способности. Управление и самоуправление гармонично сочетаются в образовательном пространстве.

Обобщая всё вышесказанное, можно выделить основные компоненты модели системного подхода к организации взаимодействия субъектов образовательного процесса: 1) субъектная позиция обучающегося, которая формируется начиная 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.

Список использованных источников

1. 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.]. Чебоксары : Интерактив плюс, 2016. № 1 (5). С. 256 – 265.

2. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учеб. пособие для системы доп. проф. образования : для студентов вузов. М. : Юнити : Юнити-Дана, 2003 (ГУП ИПК Ульян. Дом печати). 415 с.

3. Тюлю Г. М. Управление системой качества образования в школе // Завуч. 2012. № 8. С. 96 – 100.

4. Социологическая энциклопедия / гл. ред. В. Н. Иванов. М. : Мысль, 2013. 693 с.

1.4. Роль образовательной среды в рамках экологии образования

В рамках экологии образования необходимо организовать экологичную среду, т. е. такое социальное пространство, в котором личность может развиваться и самореализовываться в процессе этого развития. Развивающая среда определяется в широком и в узком смысле этого слова.

В широком смысле образовательная среда понимается как пространство. В «Словаре педагогических терминов» встречается следующая интерпретация понятия: среда – это «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» (цит. по [1]). Понятие «среда» соотносится с понятием «пространство», но это не синонимы. Пространство – это набор определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на человека. Говоря об образовательном пространстве, имеется в виду набор определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на образование человека. При этом само понятие пространства не подразумевает включенность 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: 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 [2].

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 факторы взаимосвязаны, они дополняют, обогащают друг друга и влияют на каждый субъект 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 естественно-научной дисциплиной «Экология» сложилась специальная дисциплина – «Социальная экология», предметом которой являются «специфические связи между человеком и его средой» [2]. По мнению югославского ученого Д. Марковича, социальная экология есть составная часть «экологии человека», изучающей «влияние среды на человека и человека на среду...» [2].

Под влиянием социальной экологии возникла другая наука – экологическая психология, цель которой – изучение закономерностей взаимодействия человека, общества и окружающей среды. В настоящее время это направление интенсивно развивается 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 (цит. по [2, с. 40]):

1. Образовательная среда любого уровня является сложносоставным объектом системной природы.

2. Целостность образовательной среды является синонимом достижения системного эффекта, под которым понимается реализация комплексной цели обучения и воспитания на уровне непрерывного образования.

3. Образовательная среда существует как определенная социальная общность, развивающая совокупность человеческих отношений в контексте широкой социокультурно-мировоззренческой адаптации человека к миру.

4. Образовательная среда обладает широким спектром модальности и формирует разнообразие типов локальных сред различных, порой взаимоисключающих качеств.

5. 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.

6. Образовательная среда выступает не только как условие, но и как средство обучения и воспитания.

7. Образовательная среда является процессом диалектического взаимодействия социальных, пространственно-предметных и психолого-дидактических компонент, образующих систему координат ведущих условий, влияний и тенденций педагогических целеполаганий.

8. 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: образовательная среда существует как определенная социальная общность, развивающая совокупность человеческих отношений, это не только условие, но и средство обучения и воспитания; образовательная среда образует часть индивидуализированной деятельности, переходной от учебной ситуации к жизни. Таким образом, качественно организованная среда позволяет учащемуся получать хорошее образование, предоставляя ему достаточно свободный выбор индивидуальной образовательной траектории.

В понимании В. В. Рубцова, «образовательная среда – это такая общность, которая в связи со спецификой возраста характеризуется: а) взаимодействием ребенка со взрослыми и детьми; б) процессами взаимопонимания, коммуникации, рефлексии; в) историко-культурным компонентом» [2, с. 27]. Большой вклад в изучение понятий «среда человека» и «образовательная среда» внес В. Я. Ясвин. По его мнению, «образовательная среда – система влияний и условий формирования личности, а также возможностей ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [Там же, с. 56]. Его теория кажется наиболее доказательной, поскольку затрагивают саму среду, ее влияние на человека и воздействие человека на среду. В. Я. Ясвин полагает, что чем больше и полнее личность ис-

пользует возможности среды, тем успешнее ее свободное и активное саморазвитие.

Один из важнейших вопросов, который возникает при рассмотрении феномена «образовательная среда», – вопрос о ее психологической безопасности. Психологическая безопасность выступает условием, позволяющим развиваться психологически здоровой личности. Повышение ее уровня способствует 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, материально-технической базой, низкая активность учащихся и педагогов, несформированность социальных и практических навыков, умений и опыта, уровень воспитания и культуры, личностно-психологические характеристики учебно-воспитательного процесса, несформированность представлений и профилактики психического и физического здоровья. Совокупность этих факторов представляет собой угрозу для образовательной среды и развития личности ее участников.

Образовательная среда в узком понимании термина – это совокупность условий, необходимых для образования. Для полноценного процесса обучения ребенка, воспитания и формирования его личности необходимо создать соответствующие условия взаимодействия между школой и семьей, семьей и педагогами, педагогами и учениками, учениками и сверстниками.

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

Необходимость организовывать и вести работу с родителями обусловлена заботой об индивидуальном воспитании и развитии каждого школьника. Важно, чтобы в семье были созданы благоприятные положительные условия, а 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 становится все актуальнее и востребованнее.

Школа предлагает следующие виды работы с родителями:

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

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

Суть взаимодействия семьи и школы заключается в том, что обе стороны должны быть особо заинтересованы в изучении личности ребенка, раскрытии и развитии в нём лучших свойств и качеств. В основе подобного взаимодействия находятся принципы взаимного уважения и доверия, взаимопомощи и поддержки, терпения и терпимости по отношению друг к другу. Это поможет педагогам и родителям объединить все свои усилия для создания и организации условий для развития и формирования у ребенка всех тех качеств и свойств, которые ему необходимы для самоопределения и самореализации, 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 и, прежде всего, условий и особенностей семейного воспитания ребенка.

Взаимодействие педагогов и родителей подразумевает разработку единых требований к ребенку, определение основных воспитательных задач, организацию совместной плодотворной деятельности по выполнению этих задач.

Характер взаимодействия учителя с семьей зависит от конкретной позиции родителей, которые по-разному воспитывают своего ребенка в семье, по-разному относятся к школе, имеют разный интеллектуальный уровень и по-разному видят своё 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 ребенка, школы, класса. Основу

составляют индивидуальные и групповые формы работы с родителями и семьей. В то же время могут возникнуть проблемы, которые имеют отношение к воспитательной деятельности детей в определённом классе и волнуют всех родителей. Такие вопросы обсуждаются и решаются на общих собраниях.

Родительские собрания помогают налаживать контакт между учителями и родителями, постепенно приближают семью к школе, помогают определить наиболее важные и оптимальные пути влияния на ребенка в воспитательном процессе. На собраниях родителей периодически знакомят с целями, задачами, формами и методами, содержанием обучения и воспитания детей в семье и школе. С точки зрения структуры родительские собрания могут быть различными, но в основном это обзор педагогических знаний в формате лекции, беседы, доклада, диспута и дискуссии; иногда – просмотр и обсуждение фильма или семинарское занятие, деловая игра между родителями и учителями.

Г. М. Коджаспирова отмечает, что для эффективного взаимодействия семьи и школы необходима их совместная деятельность. Следует стремиться к тому, чтобы ее основанием выступала добровольность (цит. по [3]).

Во 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 родителей 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 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 этой деятельности создаётся развивающая среда для ребёнка. В центре взаимодействия должен стоять ученик, так как он является главным звеном взаимодействия, определяет его цель. Об этом говорили педагоги-новаторы.

Взаимодействие включает в себя 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 молодёжных групп деструктивной направленности. Совместная творческая деятельность педагогов, родителей и учеников также считается направлением взаимодействия семьи и школы.

Взаимодействие семьи и школы может быть реализовано в различных формах: телефонные переговоры; встречи; переписки, в том числе в современных формах, например, «ВКонтакте»; ученические дневники; создание «портфолио» ученика и членов его семьи и др.

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

Экологичность образовательной среды будет заключаться в организации оптимального пространства жизни обучающихся как в условиях образовательного учреждения, так и вне его.

Список использованных источников

1. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности : Методологические проблемы психологии. М. : Наука, 1973. 288 с.
2. Кулюткин Ю. А., Тарасов С. Ю. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. 2017. № 1. С. 23 – 40.
3. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии : учеб. пособие. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. 288 с.

1.5. Праксиология психолого-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в рамках экологии образования

Анализ исследований позволяет констатировать, что до сих пор не существует единого подхода к выделению базовых оснований парадигмального развития отечественного образования. Примерами служат авторитарно-императивная и гуманная педагогика Ш. А. Амо-

нашвили; 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, дополнив друг друга, они могут стать эффективным инструментом современной педагогической реальности.

И. А. Колесникова считает, что парадигмальные границы формируют диапазон развития профессионально-педагогического опыта и самосознания, способы 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 ее 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 [1].

Процесс обучения и воспитания всегда предполагает наличие некоего внешнего стандарта, по которому сверяется уровень обученности и профессиональной подготовки. Для педагога становятся важными объективное, точное знание и четкие правила его передачи учащимся; качество усвоения знания определяется в системе «да – нет», «знает – не знает». Примечательно, что носителем эталонного знания является взрослый, поэтому взаимодействие чаще всего строится по принципу информационного сообщения от субъекта к объекту в режиме педагогического монолога.

Для гуманитарной парадигмы основной ценностью выступают 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 при-

водит 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 [1].

По мнению А. Н. 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 совершенствования. Только в подобных контактах внутреннее человека (его психические процессы и состояния, мотивы, потребности, интересы и т. д.) получает возможность изменяться. Именно во внешнем находят, по мнению А. Н. 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 [2].

Фундаментальное исследование соотношения категорий «взаимодействие», «общение» и «деятельность» выполнил А. А. Бодалёв, который утверждал, 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 человеком». А. А. Бодалёв 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 разворачивается взаимодействие характеров и больше – взаимодействие личностей» [3].

В качестве главного фактора развития психики как человека в целом, так и его личности А. А. Бодалёв 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 [3].

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 [4]).

Если под воспитанием понимать социальное наследование ценностей, передачу от одного поколения к другому нравственного опыта (И. С. Кон, М. С. Каган, А. А. Бодалёв, 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 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 компонент включает результаты деятельности, поступки и т. д. Поведение понимается как внешняя активность субъекта, которая направлена на успешность совместной деятельности. А. А. Бодалёв выделил в структуре взаимодействия психологическую, аффективную, гностическую составляющие [3]. Взаимодействие субъектов образовательного процесса влияет на внешние проявления субъектов и затрагивает все сферы психики, обуславливая их развитие.

Другой категорией, которую многие авторы связывают с категорией «взаимодействие», выступает «отношение». Направление, получившее название «психология отношений», было основано А. Ф. Лазурским, а затем разработано В. Н. Мясищевым. Последний, развивая идеи А. Ф. Лазурского, разработал психологическую концепцию отношений личности. Эти отношения «в развернутом виде 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 ученый рассматривал как чувства, важную роль при этом он отводил «оценочным отношениям», которые, по его мнению, формируются на основе этических, эстетических, правовых и других общественных критериев поступков, поведения и жизнедеятельности людей. В. Н. Мясищев считал, что в оценках себя и других, прежде всего, и проявляются отношения самоуважения и уважения к другим; социально-психологические отношения – это отношения, которые возникают в контексте взаимодействия и общения. Одно из главных качеств этих отношений – то, что они всегда представляют собой продукт взаимопонимания, взаимодействия, взаимовлияния, взаимоустремления, взаимовыражения [5].

Говоря о связи категорий «взаимодействие» и «отношение», В. Н. Мясищев подчеркивал, 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 не сводимо 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. Взаимодействие является 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 [6].

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. При таком подходе можно говорить о реализации культурологического подхода в экологии образования.

Список использованных источников

1. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии : учеб. пособие. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. 288 с.
2. Леонтьев А. А. Педагогическое общение : учеб. для вузов. М. : МОДЭК, 2001. 509 с.
3. Бодалёв А. А. Психология личности : монография. М. : Изд-во МГУ, 1988. 187 с.
4. Кулюткин Ю. А., Тарасов С. Ю. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. 2017. № 1. С. 23 – 40.

5. Мясищев В. Н. Психологические отношения : учеб. для вузов / под ред. А. А. Бодалёва. М. : МОДЭК, 1995. 400 с.

6. 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.]. Чебоксары : Интерактив плюс, 2016. № 1 (5). С. 256 – 265.

Контрольные вопросы

1. В чем заключается сущность понятия «экология образования» в рамках культурологического подхода?

2. Что является отличительными признаками субъектного взаимодействия?

3. Каково значение системного подхода для реализации экологии образования?

4. Какие противоречия выделяют в современном образовательном процессе?

5. Какие основные характеристики образовательной развивающей среды выделяют в экологии образования?

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, неделимое единство;

в) структурные элементы, образующие определённое единство;

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

Глава 2. ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСНОВНЫХ СУБЪЕКТОВ ЭКОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Дошкольники как субъекты взаимодействия

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

Главная особенность состоит в том, что трехлетний ребенок уже способен к поведению, относительно не зависящему 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 [1].

Существенно изменяются отношения ребенка со сверстниками и взрослыми. Осознав себя, дошкольник стремится осознать и установить отношения с другими людьми. В этот период его начинают интересовать структура семьи, включающая бабушек, дедушек, тетей, дядей и других родственников, представления о времени и связанных с ним изменениях, в том числе изменениях в самом ребенке. Дошкольника волнуют 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:образи-

тельная, 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 период кризиса 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 [2]).

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 начинает 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 реальности подчиняться умозрительной нравственной норме

в противовес своим непосредственным ситуативным желаниям. Естественно, усвоение моральных норм, 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. Следование моральным нормам в реальном поведении контролируют взрослые, в отсутствие взрослого ребенку гораздо труднее победить свое непосредственное желание и не нарушить данного слова.

У дошкольника уже возникает возможность соподчинения мотивов, которую А. Н. 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 [4].

Внимание и память ребенка на начальном этапе дошкольного возраста в основном ситуативные и непосредственные. По мере овладения ребенком нормами поведения внимание и память 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 детей 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 [1]).

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 Ж. Пиаже, причиной подобных ошибок ребенка является господство у него дооперационального мышления. По данным отечественных ученых, причиной феноменов несохранения можно считать 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 уровень: 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, 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, дошкольник обращается (с помощью взрослых) к моделирующей деятельности: 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 и 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. Н. Леонтьева, первое рождение личности [4].

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 выступает основой готовности к школьному обучению, наряду с развитием произвольности поведения и расширением представлений о мире.

Список использованных источников

1. Психология : учеб. для вузов / под ред. Б. А. Сосновского. М. : Высш. образование, 2008. 660 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие . Ростов н/Д. : Феникс, 1997. 384 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.

2.2. Младшие школьники как субъекты взаимодействия

Под младшим школьным возрастом обычно подразумевают 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 активизирующие подкорковые образования, что создает условия для произ-

вольного 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 является 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 накопленных человечеством знаний в области науки и культуры. Но предметы науки и культуры – это особые предметы, они абстрактны, теоретичны, необходимо научиться оперировать ими.

По мнению Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, формирование полноценной учебной деятельности у ребенка – основная задача младшего школьного возраста. 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 [1].

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 [2].

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 [Там же].

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 отношение к ребенку и сверстников, и близких. Поэтому успеваемость в младших классах оказывает огромное влияние на формирующуюся самооценку ребенка [2].

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

Иногда при не критичном отношении в школе и дома у отличников 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 складывается менее благоприятно. 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 младшему школьнику, только начинающему учебную деятельность, трудно самому распознать трудности и справиться с ними. Кроме того, увлекшись санкциями, родители создают дополнительное эмоциональное давление на ребенка, который теперь уже не только в школе, но и дома чувствует эмоциональный дискомфорт. В других случаях, стремясь обеспечить ребенку эмоциональный комфорт дома, родители становятся целиком на позицию ребенка, инфантильно обвиняя в его неудачах 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 жизни в обществе.

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 способы удовлетворения своих притязаний на признание другим путем или в других областях. Отрицательные психологические последствия этого очевидны: как известно, для большинства подростков с отклоняющимся поведением характерны низкая самооценка, неуверенность в собственной ценности.

Таким образом, младший школьный возраст – это время первого в жизни включения ребенка 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 действий [2].

В личностном плане начинает формироваться обобщенная самооценка, складывается представление о себе, собственной компетентности или некомпетентности, своей способности добиваться поставленной цели.

Таким образом, в рамках экологии образования развитие младших школьников связано с их успешностью в учебной деятельности и становлением взаимоотношений в учебном заведении. От оценки личности младшего школьника учителем во многом будет зависеть отношение к нему сверстников. Очень важно предоставить ученику возможность проявить себя, утвердиться в своих способностях, почувствовать себя успешным в каком-либо виде деятельности.

Список использованных источников

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : учеб. для вузов. М. : Академия, 1986. 170 с.
2. Петровский А. В. Младший школьник : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1973. 183 с.

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. У подростков наблюдаются интенсивный рост, 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: теперь его взгляд направлен не на мир, а на себя: формируются новые ценностные ориентации, следовательно, меняются его оценки, отношение к семье, школе, сверстникам. Все это и обуславливает новую социальную ситуацию. Такое обращение ребенка к самому себе связывается, в частности, с его физическим развитием.

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 [1]).

Происходящие в психомоторике изменения приводят к временным нарушениям координации движений, в результате чего подростки нередко что-то ломают, разрушают; ухудшается почерк, речь становится косноязычной. Подростки тяжело 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 собственном организме резко повышают интерес подростков к внешности. Они вынуждены адаптироваться к своему меняющемуся телу, строить и заново принимать 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 – лишним весом и высоким ростом. Слишком быстрое или слишком медленное развитие, резкое отличие от сверстников, несовпадение собственного физического «Я» с эталонами красоты имеют большое 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 уверена в себе и спокойна, особенно если привлекает внимание старших мальчиков [1, 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 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 обуславливают своеобразную социальную ситуацию развития подростков.

Что касается ведущей деятельности подростков, то в этом вопросе 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 ведущая деятельность «не дана» подростку, а задана 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 [2].

Ст. Холл впервые описал парадоксальность характера подростка, выделив ряд основных противоречий, присущих этому возрасту: чрезмерная активность и вялость; безумная весёлость и уныние; уверенность в себе и застенчивость; эгоизм и альтруизм; высокие нрав-

ственные стремления и низкие побуждения; страсть к общению и замкнутость; тонкая чувствительность и апатия; живая любознательность и умственное равнодушие; страсть к чтению и пренебрежение им; стремление к реформаторству и любовь к рутине; увлечение наблюдениями и бесконечные рассуждения [1].

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; его представления о себе крайне изменчивы, зависят как от настроения, успешности действий, так и от отношения других: случайная фраза, комплимент или насмешка могут привести к резкому изменению образа «Я», самооценки, планов на будущее и пр. Их знания о себе неясны, расплывчатые и неопределенны: подростки могут видеть в себе разные, порой противоположные черты (я – общительный, я – замкнутый; я – большой, я – маленький и пр.), в них часто сочетаются инфантильные и взрослые представления о себе. Такая путаная Я-концепция приводит к тому, что подростки становятся сверхчувствительны 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 детям младшего возраста, 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 ценны 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 требуют 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 считается 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, ради которой он проявлял свои волевые качества (цит. по [1]).

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 они очень избирательны и требовательны. Поступки сверстников, особенно друзей, оцениваются подростком чрезвычайно эмоционально и с максималистских позиций: для друга подросток готов на все; если друг подвел, предал, то немедленно следует разрыв отношений. Насыщенность и эмоциональность дружеских отношений в подростковом возрасте порой приводит к конфликтам, если потребности участников не удовлетворяются.

Таким образом, основное новообразование подросткового возраста – возникновение чувства взрослости, т. е. ощущение себя взрос-

лым человеком и желание утвердить эту взрослость в реальном поведении, желание считаться или хотя бы казаться взрослым. Подросток открывает свой внутренний мир, 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 периода.

В рамках экологии образования особенно важно создать подросткам условия, для того чтобы они могли занять лидирующие позиции в каком-либо виде деятельности, оказать помощь при формировании Я-концепции, развитии позитивного отношения к себе. От отношения к себе зависит и отношение подростков к окружающим людям. Это один из психологических механизмов профилактики возникновения социальных девиаций в поведении.

Список использованных источников

1. Психология : учеб. для вузов / под ред. Б. А. Сосновского. М. : Высш. образование, 2008. 660 с.

2. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие. Ростов н/Д. : Феникс, 1997. 384 с.

2.4. Организация психолого-педагогического взаимодействия с обучающимися юношеского возраста

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 начальной 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 некомпетентными, увлекающимися, но еще не увлеченными» [1].

Для того чтобы обрести 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 его реализации. 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 пытается реализовать их. Эту особую деятельность подростка В. Штерн назвал «серьезной игрой», она занимает 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 [2, 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. В этом возрасте предметом анализа становятся собственные мотивы и эмоциональные переживания. При этом в юности часто более истинным признается внутреннее идеальное намерение, а не реальное его воплощение.

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 [3].

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. Часто профессию выбирают психологически незрелым способом. Это происходит либо под воз-

действием случайных внешних обстоятельств, либо под влиянием друзей, либо по подсказке родителей [4]. Жизненные планы большинства молодых людей обоего пола включают и профессиональную карьеру, и брак, и детей. Опрос российских старшеклассников показал, что наивысшая ценность для большинства из них – 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 стремится быть принятым группой в целом, часто даже совершая для этого не свойственные 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 положительное отношение к нему, то для юноши важно уже качество этих эмоциональных отношений. Для него существенно мнение нескольких товарищей, с которыми он обнаруживает сходство в ценностях. Мнение остальных уже не влияет 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 со взрослеющими детьми и легче примириться с их самостоятельностью и в конечном счете – с уходом из семьи.

Любовь – одна из животрепещущих проблем юношеского возраста. Согласно Э. 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 (цит. по [1]).

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 самостоятельный выбор, 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 предрешенной идентичности склонны к меньшему самоуважению по сравнению с теми, кто находится в статусе моратория.

Статус моратория свойствен тем, кто находится в эпицентре кризиса идентичности. Такие молодые люди испытывают сильную тревогу, пытаются 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.

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 социума, может считаться зрелым, т. е. взрослым, завершившим важнейший период своего психического развития. Достижение подлинной психической зрелости показывает дальнейшее развитие личности [2, 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 особенностей. Учитывая сформированную на предыдущем, подростковом, этапе Я-концепцию, юноша должен выбрать профессию, религию, идеологию, чтобы стать полноценным членом общества.

В связи с развитием абстрактного мышления, рефлексии и с недостатком практического опыта внутренний мир представляется юным людям гораздо более важным, чем его реальное воплощение. Так появляются юношеские 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 18 лет. 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 [2].

Таким образом, в рамках экологии образования взаимодействие с обучающимися юношеского возраста проходит в форме доверительного общения, создаются условия для сотрудничества. В юношеском возрасте важно также иметь опыт позитивного интимного общения, который необходим для построения собственных отношений в семье.

Список использованных источников

1. Мудрик А. В. О воспитании старшеклассников : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1982. 175 с.
2. Психология : учеб. для вузов / под ред. Б. А. Сосновского. М. : Высш. образование, 2008. 660 с.

3. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие . Ростов н/Д. : Феникс, 1997. 384 с.

4. Леонтьев А. А. Педагогическое общение : учеб. для вузов. М. : Знание, 1979. 509 с.

2.5. Педагог как субъект образовательного процесса

Личность педагога подразумевает совокупность психических качеств (ценностных ориентаций, мотивации, способностей и др.), существенно влияющих на выбор им целей, задач, средств и способов педагогической деятельности и педагогического общения. Личность педагога – решающий фактор 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 успешен, если в нем гармонично сочетаются владение педагогической деятельностью и умение общаться, а также зрелость его личности. Педагогическая деятельность – это профессиональная активность педагога, который использует систему педагогических задач, приемов и технологий для обучения, развития и 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 иерархически выстроенных профессионально важных педагогических качеств. Но профессионально важным может стать любое психологическое качество педагога, способствующее педагогическому труду, например профессиональное мышление, профессиональная память, профессиональные внимание и наблюдательность, внешность и т. п.

Решающее значение для личности педагога имеет группа профессионально важных качеств личности, влияющих на направленность личности, т. е. мотивацию поведения человека (ценностные

ориентации, идеалы, установки, мотивы, цели 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 определённом 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 выступает не просто любовь к детям, а ориентация на развитие личности учащегося как взрослеющего человека. Наличие устойчивой педагогической направленности и мотивации определяет развитие всех других качеств личности педагога [1, с. 615].

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

- педагогическое целеполагание – планирование педагогом своего труда и профессиональной жизни в целом, постановка реалистичных 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 соотношении 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 [Там же].

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 следующие 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. Разные педагоги обладают неодинаковыми наборами способностей. Выделяют компенсируемые и некомпенсируемые педагогические способности (к последним относится гуманистическая ориентация на развитие личности учащегося).

Значимое профессионально важное качество личности педагога – 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), практическое педагогическое мышление (способность охватить в целом конкретную педагогическую ситуацию во взаимосвязи ее признаков), а также диагностическое педагогическое мышление (способность педагога увидеть различные психологические характеристики учащегося в их сложном динамичном соотношении).

Признаками нового педагогического мышления выступают открытость педагога к нововведениям, ориентация на развитие личности учащихся с помощью средств всех и разных учебных предметов, интерес к развивающему и личностно направленному обучению. Педагогическое мышление невозможно без педагогического предвидения, прогнозирования – способности предвосхищать поведение учащихся в ходе педагогической ситуации, предусматривать возможные реакции учащихся и свои возможные затруднения. Педагогическое

мышление возможно в форме педагогической интуиции как быстрого, одномоментного, без развернутого осознанного анализа факта принятия педагогом решения с учетом адекватного предвидения дальнейшего развития ситуации.

Педагогическая интуиция – важное профессиональное личностное качество, ибо нередко педагогический труд подразумевает принятие решений в неопределенной или быстро меняющейся ситуации, в условиях дефицита времени, когда нет возможности для 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 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, его педагогических способностей закладывается готовность и способность к педагогическому мастерству, состоящему в выполнении педагогом своей работы на уровне высоких образцов и эталонов, выверенных на практике и уже описанных в методических разработках и рекомендациях.

Педагогическое мастерство подразумевает 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 процессе обучения 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 в деятельности у каждого педагога, когда ему необходимо найти 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 является рационализатором). Педагогическое творчество, приближающееся к новаторству, может касаться отдельных методических приёмов, 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, в том числе слабых, учащихся, но не всегда стимулируют активность и инициативу самих обучающихся [1, 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 благоприятный 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, укреплять свои сильные стороны, устранять или сглаживать слабые, использовать компенсаторные звенья собственных способностей, быть открытым к поиску в педагогическом творчестве. Всякий педагог, приложив уси-

лия, может достичь педагогического мастерства. Каждый педагог может 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 разные преобладающие каналы восприятия (аудиал, визуал, кинестетик), что определяет их когнитивный стиль, 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. Педагогическая деятельность служит средством, инструментом педагогического труда.

Отношение к разным видам педагогической деятельности обычно меняется у педагога в течение его профессиональной жизни. В каждом из них педагог ставит и решает педагогические задачи: глобальные, стратегические (заданные обществом), поэтапные, тактические (определяемые спецификой учебного предмета, учебного заведения), оперативные (зависят от конкретных особенностей учащихся, присутствующих в данном классе, аудитории) (цит. по [1, 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 умениям педагога строить, отбирать и применять педагогические технологии как совокупность педагогических приемов, направленных на достижение четко диагностируемой цели, в психическом, личностном развитии учащихся. Общепедагогическими задачами педагога могут быть передача учащимся (или коллегам-педагогам) информации или обмен информацией, взаимопознание участников педагогического общения, взаимодействие и организация реального сотрудничества, взаимообмен духовными ценностями, мобилизация психологических резервов участников общения, обеспечение комфортного 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. А. Кан-Калик отмечал, что человек по-разному может выступать в процедуре общения: во-первых, может быть инициатором, во-вторых – субъектом, в-третьих, в разных ситуациях выступать или активным, или пассивным участником взаимодействия. Своеобразие профессионально-педагогического общения заключается в том, что инициативность здесь выступает как способ управления общением и, соответственно, целостным учебно-воспитательным процессом. Можно сказать, что в социально-психологическом плане управление познавательным поиском на уроке и совместной творческой деятельностью педагога и обучаемых осуществляется через верно организованную систему общения [2].

В зависимости от учета мнения других участников общения выделяют авторитарный, демократический и либеральный стили педагогического общения. Они могут быть освоены педагогом в различной степени. Для успешного 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, учитывать позицию других участников общения, обладать навыками терпимости к непохожести другого человека, уметь сотрудничать с учащимися и коллегами.

Таким образом, в рамках культурологического и социального понимания экологии образования одна из ведущих фигур этого процесса – педагог – определяет направленность этого процесса, структурирует его и управляет им.

Список использованных источников

1. Психология : учеб. для вузов / под ред. Б. А. Сосновского. М. : Высш. образование, 2008. 660 с.
2. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1987. 190 с.

Контрольные вопросы

1. Какие основные направления экологии образования применяются в дошкольном возрасте?
2. Чем определяются отношения сверстников в младших классах?
3. Какие приемы взаимодействия подростка со сверстниками и взрослыми выделяют в рамках экологии образования?
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) 9 до 13 лет;
 - в) 14 до 18 лет.

2. Новообразованием младшего школьного возраста является:

а) новый тип строения личности и ее деятельности, который впервые возникает 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.

Глава 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ ЭКОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Организация взаимодействия участников образовательного процесса в ДОУ

Особенность дошкольного периода, отличающая его от других, последующих этапов развития, состоит в том, что в это время происходит 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 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 в себя потребности: в доброжелательном внимании, уважительном отношении взрослого и 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 характерна «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 принятие 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 деятельности, сколько более общими

изменениями детской личности, «формированием нового плана отражения действительности, обусловленного коренной перестройкой системы отношений ребенка с окружающими людьми и переходом к новым видам деятельности» [2, с. 428].

В совместной со взрослым 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 [3].

А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Р. С. Немов, Д. Б. Эльконин и другие ученые 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 урегулировать со взрослым. Набор таких задач и ситуаций довольно широк.

При взаимодействии со взрослым, например, у детей четвертого года жизни, множество вопросов связано с поддержанием общения с ним. Ответ на эти вопросы иногда очевиден, но часто у ребёнка 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 демонстрацию взрослому понимания связей между предметами и явлениями. Неудовлетворенность по-

требности ребенка в общении со взрослым ведет к эмоциональной отчужденности между ними. Она проявляется по-разному: одни замыкаются в себе, становятся тревожными, готовы 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 в значительной мере связано 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, но 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 все 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, поощряют 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 теперь не настаивает на обязательной 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 собственной 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 овладевшие социальным опытом старшие могут помочь ребенку определить правильный путь. Было установлено, что очень многие жалобы детей на своих товарищей по группе детского сада 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 [4].

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 со 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 [2, 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 с равными им по возрасту партнерами. Опыт индивидуальной деятельности тесно переплетается с опытом общения. Ребенок с жадным любопытством наблюдает за другими детьми, ревниво сравнивает их достижения со своими, с огромным интересом 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 aberrаций памяти, а из-за действия механизма взаимодействия центра и периферии в архитектонике образа.

Важнейшее достижение дошкольников – отделение 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, уверенная, конкретная самооценка – важнейшее достижение дошкольного возраста, обеспечивающее (наряду с другими неотъемлемыми условиями) готовность детей к обучению в школе, поскольку без такой самооценки невозможно построение у детей учебных действий и рефлексии [5].

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 обуславливает 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 мобилизовывать 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 оказывает воздействие взрослых людей, которое, с одной стороны, накладывает на них особую ответственность, а с другой – открывает им большие возможности для воспитания у детей желательных качеств личности, связанных с особенностями представления ребенка о себе [Там же].

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» [6].

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, 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 [4, 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) всё 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 [Там же, 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.), 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, выступает 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.). Существенной для понимания развивающего значения игры считается идея Л. А. Венгера о специфическом и неспецифическом 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» [4, 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), повышающими степень свободы 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, координируются действия, распределяются обязанности. Ребенок начинает осознавать, как его действия влияют на другого человека, и стремиться 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 раннем возрасте 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 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 других – 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 имеют 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 формиро-

вание его личности ([цит. по 2, 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.

Список использованных источников

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : учеб. для вузов. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЕК, 1995. 644 с.
2. Психология : учеб. для вузов / под ред. Б. А. Сосновского. М. : Высш. образование, 2008. 660 с.
3. Леонтьев А. А. Педагогическое общение : учеб. для вузов. М. : Знание, 1979. 509 с.
4. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Педагогика и психология : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2005. 312 с.
5. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : учеб. для вузов. М. : Академия, 1986. 170 с.
6. Немов Р. С. Психологическое консультирование : учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология». 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2011. 575 с.

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 влечет 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 [1, 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 счёту 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 нарушения, вся его деятельность подчинена основной задаче – дать детям знания. И ученики обычно хорошо понимают это. Они осознают дистанцию, понимают статус учителя, отличают его от других взрослых [1, с. 25].

Это объясняет, 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, ученики принимают и усваивают его требования и оценки. Отношение учителя к ребенку выступает индикатором отношений к нему и его одноклассников. Учитель должен стараться поддерживать сплочённость ребят, формировать их интересы. Одна из важных целей воспитательной работы – создание доброжелательного, чуткого коллектива сверстников, младших и старших товарищей.

Учителю принадлежит главная роль в учебном процессе – передача знаний и воспитание ребёнка. Но влияние педагога будет оптимальным, если отношение ученика к нему положительное, если в сознании ребёнка 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 стиля общения учителя зависят взаимопонимание, установление в детском коллективе дружбы, чуткости, отзывчивости [2, с. 27]. Главное – это создание непринужденной обстановки, предоставление ребенку радо-

сти 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, соединяя 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 этого 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 [1, с. 56].

Восприятие учителя второклассниками становится более дифференцированным: они выделяют профессиональные черты, наиболее часто употребляемые им способы педагогического воздействия, особенности его внутреннего мира. В первые школьные годы дети постепенно отдаляются от родителей, хотя все еще нуждаются в них и в контроле. Отношения с родителями, взаимоотношения между родителями оказывают важное влияние на школьников, но новые контакты с социальной средой приводят к тому, что все более сильное влияние на них начинают оказывать другие взрослые.

Очень значима для ребенка младшего школьного возраста роль учителя. Чем младше ученик, тем больше он нуждается в одобрении своих действий. 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 того большую дистанцию между ними.

Различные формы обращения взрослых с ребенком и характер оценок, которые они ему дают, подталкивают к развитию тех или других самооценок. В одних случаях у ребёнка появляется убеждение, что он умен, в других – что он некрасив, глуп и т. п. Эти развивающиеся у детей под прямым воздействием взрослых самооценки сказываются на складывании у них критериев оценки других людей [3, с. 30]. Для учителя очень важно знать, как воспринимают его уча-

щиеся, 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 [2, с. 10]. Таким образом, учитель должен обладать такими качествами, как общительность, высокая педагогическая мотивация, и определенной группой педагогических умений.

А. К. Маркова выделяет и подробно описывает десять групп педагогических умений. Первая группа 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, умение конкретизировать педагогические задачи, принимать оптимальное педагогическое решение в условиях неопределенности, умение 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 4, с. 117]).

Третья группа педагогических умений включает в себя: умение использовать психолого-педагогические знания и осведомленность о современном состоянии психологии и педагогики; умение соотносить затруднения учащихся с недочетами в своей работе; умение строить планы развития своей педагогической деятельности и др.

Четвертая группа педагогических умений – это приемы постановки широкого спектра коммуникативных задач, из которых самыми главными считаются создание условий психологической безопасности в общении и реализация 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 умение интерпретировать и «читать» его внутреннее состояние по нюансам поведения; владение средствами невербального общения; умение встать на точку зрения ученика; умение создать доверительную обстановку, терпимость 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 включает в себя, прежде всего, умение удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии, умение реализовать и развивать свои педагогические способности; умение управлять своими эмоциональными состояниями, придавая им конструктивный, а не разрушительный характер, способность воспринимать позитивные возможности себя и учащихся.

Седьмая группа педагогических умений подразумевает способности осознавать перспективу своего профессионального развития, определять особенности своего индивидуального стиля, максимально использовать все положительное из своих природных данных, умение укреплять свои сильные стороны.

Восьмая группа педагогических умений включает в себя умение 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; умение 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; умение учителя увидеть личность ученика в целом (во взаимосвязи того, что он говорит, думает и как поступает); умение создавать условия для стимуляции слабо-развитых 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; умение учителя перейти от оценки отдельных педагогических умений к оценке своей результативности и профессионализма [5].

Таким образом, специфика организации взаимодействия учителя с младшими школьниками в рамках экологии образования 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.

Список использованных источников

1. Петровский А. В. Младший школьник : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1973. 183 с.
2. Подымова Л. С., Духова Л. И. Практикум по психологии общения : учеб. пособие. Курск : РОСИ, 2006. 210 с.
3. Рабочая книга школьного психолога : учеб. пособие / под ред. И. В. Дубровиной. СПб. : Питер, 2004. 592 с.
4. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : учеб. для вузов. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЕК, 1995. 644 с.
5. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : учеб. для вузов. М. : Академия, 1986. 170 с.

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 самостоятельного выбора и принятия решений, побуждать их к самоанализу, самоконтролю, управлению своим поведением. Такие взаимоотноше-

ния 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 разнообразные эмоции и волевые напряжения.

Собственные действия субъекта немедленно вызывают реакцию социального окружения, потому что они всегда задевают чьи-либо интересы. Эта оценочная реакция очень важна для ребенка, пока еще слабого и незащищенного. Его психическое состояние целиком зависит от отношения. 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 организовано, чем восприятие младшего школьника. Характерной чертой внимания считается специфическая избирательность: подростки могут подолгу сосредотачиваться 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» [1].

Педагогическое общение с подростками требует от учителя развитой психологической культуры, сущность которой, согласно А. А. Бодалёву, 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 способу обращения такой, который, не расходясь с требованиями морали, в то же время наилучшим образом отвечал бы индивидуальным особенностям тех, с кем приходится общаться [2, с. 472]. Педагогическое общение с подростками требует от учителя также развитых коммуникативных умений.

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 своё место. Для них типично 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 беспрекословному авторитету педагогов приходит дифференцированное отношение к ним: если младшие школьники автоматически выражали свое уважение к учителю, то в подростковой среде авторитет необходимо завоевывать. 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.

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

Педагог, работающий со школьниками-подростками, должен быть компетентен 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 становятся желание приобрести поддержку, одобрение учителем результатов обучения, поведения и школьной работы. Старшие подростки ожидают личностного общения на равных, признания учителем их взросления. Несмотря на внешнюю демонстративную ненужность мнения педагога, подростки очень чувствительны к несправедливости, недоверию со стороны 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 взрослый и ученики должны достигнуть одной цели через взаимопонимание и взаимопомощь в реализации задач обучения и воспитания. Именно это закладывает в ученике механизмы самозащиты, самореализации, саморазвития.

Важная предпосылка эффективности педагогического общения со школьником-подростком – соблюдение социальной дистанции, особенно в доверительном общении вне рамок учебного процесса. Уменьшение этой дистанции, которое иногда наблюдается у неопытных учителей и выражается в фамильярности отношений, как правило, ведёт 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 отчуждённость, общение становится конфликтным, возникает непонимание. Яркий пример неуверенных и непрофессиональных действий начинающего педагога по поиску верной дистанции в общении описывают авторы педагогического практикума «Учимся управлять собой и детьми» В. М. Лещинский и С. В. Кульневич [3].

Эффективное педагогическое общение направлено на формирование позитивной Я-концепции подростка, на развитие у него уверен-

ности в себе, своих силах, своём потенциале. Я-концепция подростка зависит также от его социального окружения, от 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 за собой снижение эффективности или даже дискредитацию сущности педагогического поощрения [4].

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 [5]. С другой стороны, проявление эмпатии находит эмоциональный отклик у подростка, и между ним и педагогом устанавливаются положительные отношения. Это, в свою очередь, повышает продуктивность 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 проживает 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, способствующие ухудшению взаимоотношений школьника-подростка с учителями; эти факторы можно рассматривать как ошибки педагогического управления общением и взаимодействием со школьниками-подростками:

1) непонимание взрослым внутреннего мира подростка, ложные представления о его переживаниях, мотивах тех или иных поступков, стремлениях, ценностях;

2) недооценка значимости сферы общения со сверстниками для подростка;

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

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

5) акцентирование внимания на негативных сторонах процесса взросления (непослушание, упрямство, скрытность, неуважительное отношение и т. д.) и неспособность заметить позитивные (эмпатия, готовность помочь, стремление быть полезным) [6].

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 [Там же].

Более детальный анализ свидетельствует о том, что характер общения с учителями и субъективного отношения к нему изменяется на протяжении подросткового возраста. Если ведущим мотивом общения младших подростков является стремление получить поддержку, поощрение учителя за учение, поведение и школьный труд, то в

более старшем возрасте – стремление к личностному общению с ним. Начиная с 6-го 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 [5]. 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 подобных 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 приобрести форму хронического конфликта. Конфликтные отношения благоприятствуют развитию приспособительных форм поведения и эмансипации подростка, появляются отчуждённость, убеждение в эмансипации подростка, 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 – 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.

Оптимальный стиль взаимодействия учителя с подростками – 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 [1].

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, какой 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 – главное в сотрудничестве с детьми.

Таким образом, в современной школе экология образования предусматривает изменение отношения 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.

Список использованных источников

1. Эльконин Д. Б. Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте // Психология подростка / под ред. Ю. И. Фролова. М. : Роспедагентство, 1997. С. 313 – 320.

2. Психология : учеб. для вузов / под ред. Б. А. Сосновского. М. : Высш. образование, 2008. 660 с.

3. Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Электронный ресурс]. URL: <http://uchebauchenyh.narod.ru/books/prog/4.htm> (дата обращения: 15.07.2023).

4. Рабочая книга школьного психолога : учеб. пособие / под ред. И. В. Дубровиной. СПб. : Питер, 2004. 592 с.

5. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Педагогика и психология : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2005. 312 с.

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

3.4. Организация психолого-педагогического взаимодействия с подростками с девиантным поведением

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

Основные формы девиантного поведения в детском и подростковом возрасте следующие:

- девиантное поведение вследствие плохого воспитания;
- девиантность вследствие временного нарушения психологического 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) [1].

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. Ю. А. Васильева в своем диссертационном исследовании отмечает, что в качестве корней девиантного поведения можно выделить: а) конфликт норм; б) реализацию потребности выделиться; в) социопатию как симптомокомплекс [2]. 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. Основные виды отклоняющегося поведения, его формы и проявления рассмотрены ранее. Однако в исследованиях девиантного поведения значительное место отводится и изучению мотивов, причин, условий, способствующих его развитию, а также возможностей его предупреждения и преодоления [1].

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 [3, 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, 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 следующие социальные факторы: а) школьные трудности; 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, от детей и родителей, связанные с кризисом семейных отношений (сократилось число регистрируемых браков и выросло число разводов, в итоге дети и подростки остаются без одного из родителей) [4].

У подростков с девиантным поведением нарушен процесс социализации. Социализация представляет собой непрерывный и многогранный процесс, продолжающийся в течение всей жизни человека. Основным механизмом социализации выступает 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 различаются 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 ценностям, которые оно утверждает. У истоков этого подхода стояли Э. Дюркгейм и Т. Парсонс [1].

Сторонники второго подхода, субъект-субъектного, 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. Сущность социализации в контексте этого подхода состоит не только в адаптации, но и интеграции человека в систему отношений конкретного общества.

Социальная адаптация – неперенное условие и результат успешной социализации подростка, которая, как известно, происходит в трех основных сферах: деятельности, общении и сознании. Особенность отклоняющегося поведения состоит в том, что оно сопровождается различными проявлениями социальной дезадаптации. Подобное 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 по-разному проявляются у различных людей в разном возрасте. Индиви-

дуальные различия людей затрагивают мотивы поведения, формы проявления, динамику, частоту и степень выраженности. Например, форма девиации и степень ее выраженности – это наиболее очевидные характеристики отклоняющегося поведения личности. Они могут варьироваться от вполне безобидных проявлений до тотального нарушения жизнедеятельности личности.

Другая важная индивидуальная особенность касается того, как человек переживает отклоняющееся поведение – как нежелательное и 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 же 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 развития. В этой связи С. П. Слаквэ описывает следующую динамику «социально-психологической адаптации, которая включает в себя 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, во взглядах и пр. Однако процесс знакомства проходит в сдержанной форме и несколько скован. На данной стадии нормы и традиции еще не сложились.

2-я стадия – истинная адаптация. На этой стадии обычно идет борьба за лидерство и формирование актива класса. Нередко сопровождается конфликтами между членами группы. Появляются первые дружеские отношения, основанные на новой симпатии, взаимопонимании и согласии. Однако эти процессы могут иметь непостоянный характер.

3-я стадия – стабилизация. 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 [4]).

Успешность социально-психологической адаптации зависит от жизненных целей, ценностных ориентаций и их поведенческой реализации в конкретной социальной среде. Однако если подростку не удастся 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 некоторых из членов коллектива отвергают 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 – систему профильного обучения. Такой подход целесообразно определяет социально-психологическую адаптацию подростков в группе сверстников в профильных классах школы. Эффективное прохождение ее стадий позволяет говорить о высоком уровне групповой сплоченности и комфортности подростков. В рамках экологии образования необходимо создать условия для устранения дезадаптации и возникновения различных социальных девиаций в поведении подростков.

Список использованных источников

1. Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Электронный ресурс]. URL: <http://uchebauchenyh.narod.ru/books/prog/4.htm> (дата обращения: 20.03.2023).

2. Васильева Ю. А. Особенности смысловой сферы личности у лиц с нарушениями социальной регуляции поведения : дис. ... канд. психол. наук. М., 1995. 160 с.

3. Психология : учеб. для вузов / под ред. Б. А. Сосновского. М. : Высш. образование, 2008. 660 с.

4. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Педагогика и психология : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2005. 312 с.

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.

Один из вопросов, которого касается экология образования, – вопрос специфических особенностей раннего юношеского возраста, социальных и психологических запросов и потребностей старшеклассников. Это необходимо для организации эффективной педагогической работы с ними. Поэтому стоит обратить внимание, прежде всего, на те характеристики старшеклассников, которые обуславливают их субъектную позицию. Знание особенностей этой возрастной группы позволит совместить две противоположные тенденции: с одной стороны, предоставление возможности проявлять активность, самостоятельность и креативность, с другой – эффективное, бесконфликтное взаимодействие старшеклассников со взрослыми, 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 тот факт, что старшие школьники при значительном росте собственной субъектности продолжают оставаться в том числе и объектами педагогической работы, а также то, что при сохранении у них «детских» проблем, появляется и новая группа проблем, связанных непосредственно с будущим [1, с. 201].

Противоречивыми и глубоко индивидуальными являются темп и степень физического и психологического развития юношей и девушек, а также специфика их взаимоотношений со взрослыми, в частности с учителями. В работе со старшеклассниками требования и к профессиональным, и к 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 определённых профессионально-личностных характеристик учителя можно говорить о нем как об интересной, состоявшейся личности и компетентном, профессиональном педагоге, способном выстраивать индивидуальные взаимоотношения со старшими школьниками и создавать благоприятные психолого-педагогические условия индивидуализации взаимодействия с ними [2, с. 461].

В результате анализа психологических особенностей юношеского возраста и специфики взаимодействия педагогов со старшеклассниками можно сделать вывод о том, что работа с учащимися старшего школьного возраста, в высшей степени расположенных к проявлению своей субъектной сущности, активности и инициативности в процессе жизнедеятельности, стремлению 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. Это выражается в выстраивании позитивных взаимоотношений с воспитанниками, создании доброжелательной атмосферы, формиро-

вании чётко выраженной педагогической позиции, высоком уровне педагогического мастерства, во владении педагогическими умениями и соблюдении педагогического такта, а также в саморазвитии, осмыслении собственного опыта и самосовершенствовании в процессе педагогической работы [3].

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

Индивидуализация взаимодействия педагогов со старшеклассниками важна и необходима 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. Именно это бывает недостаточно отрефлексировано учителями-практиками. Недостаток индивидуального подхода при общении со старшеклассниками может служить источником нарушения взаимопонимания, возникновения конфликтов.

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 считать вещно-знаковое общение (обмен книгами, предметами и т. п.) [2].

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 решение проблемных вопросов вместе, а не при всём классе или через администрацию и родителей. Индивидуальная беседа позволяет старшеклассникам выговориться, а при наличии определённой степени доверия к учителю – даже выйти на максимальную откровенность.

Педагогу подобный способ индивидуализации взаимодействия помогает актуализировать индивидуальные особенности ребят, а также проявить собственные личностные качества, выйти в некоторой степени на неформальный уровень общения, столь ценный, по данным анкет, 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 [4].

Интернет-общение и общение в мессенджерах вполне можно считать новыми способами индивидуализации взаимодействия педагогов со старшеклассниками. В рамках подобного формата общения педагог может легко и ненавязчиво регулировать разнообразные ситуации, оказать моральную и учебную индивидуальную помощь, поддерживать определённое 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 общения через мессенджеры наглядно показывает, что подобное общение помогает педагогам в решении режимных и организационных вопросов и способствует установлению взаимопонимания со школьниками. Такой формат общения имеет ряд воспитательных функций: организационную (решение режимных и организационных вопросов), контактную (установление контакта педагога со старшими школьниками), эмотивную (трансляция и регулировка эмоциональных состояний общающихся), коррекционно-учебную (коррекция формы и содержания текущего учебного процесса) и конфиденциальную (создание канала доверия) [4].

Таким образом, индивидуализация взаимодействия педагогов со старшими школьниками понимается как процесс, в рамках которого реализуются принципы индивидуального подхода в его субъект-субъектной форме, раскрывается индивидуальность и развитие личности его субъектов. Успешность индивидуализации взаимодействия педагогов со старшеклассниками зависит от соблюдения ряда условий, к которым относится стремление педагога к такому взаимодействию, выражающемуся в его установке на индивидуализацию взаимодействия со своими воспитанниками. Эффективности взаимодействия способствуют определенные умения и профессиональные качества педагога, такие как: учёт 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 старшекласс-

никами, в том числе техническими средствами (мобильный телефон и Интернет и др.) [4].

Экология образования в аспекте организации взаимодействия со старшеклассниками требует от педагога знания молодежной субкультуры, владения новыми технологиями и максимальной индивидуализации в общении. Всё это служит «канвой», определенными рамками и формой взаимодействия. Стержнем взаимодействия со старшеклассниками остаются гуманистические ценности: уважение к личности, такт, доброта, безоценочное принятие.

Список использованных источников

1. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Педагогика и психология : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2005. 312 с.
2. Психология : учеб. для вузов / под ред. Б. А. Сосновского. М. : Высш. образование, 2008. 660 с.
3. Мудрик А. В. О воспитании старшеклассников : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1982. 175 с.
4. Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Электронный ресурс]. URL: <http://uchebauchenyh.narod.ru/books/prog/4.htm> (дата обращения: 20.03.2024).

Контрольные вопросы

1. Какая особенность дошкольников определяет направленность психолого-педагогического взаимодействия с ними в рамках экологии образования?
2. Какие возрастные новообразования младших школьников определяют специфику психолого-педагогического взаимодействия с ними?
3. Какова основная сложность организации психолого-педагогического взаимодействия с подростками?
4. Почему помощь в социальной адаптации считается основным направлением взаимодействия с подростками, проявляющими девиантное поведение?
5. Что определяет специфику психолого-педагогического взаимодействия со старшеклассниками в рамках экологии образования?

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.

Глава 4. ПРАКСИОЛОГИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ЭКОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

4.1. Теоретические основы взаимодействия субъектов образовательного процесса

Праксиология – наука о человеческой деятельности, изучающая общественные отношения.

Психолого-педагогическое взаимодействие характеризуется рядом особенностей:

1. *Расширение 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 школьника 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. *Использование 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 к другому, гораздо более сложной задачей является 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 анали-

зировать этот естественный присущий каждой минуте общения с ребенком элемент жизни удается с трудом» [1].

Одна из основных целей психолого-педагогического взаимодействия – нравственное воспитание подрастающего поколения. Для того 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 малоэффективно, порой невозможно 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» [2, с. 197].

Говоря о воспитании души, В. П. Зинченко пишет: «Гигантским шагам души должны предшествовать малые шаги – шаги сопричастия, содействия, сочувствия, со-причастия, вчувствования в сокровенное, которое есть в людях, в природе, в произведениях искусства и даже в вещах, в утвари...» [3, с. 83]. 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.

3. *Использование 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. Главная задача педагога при этом – инициирование внутренней активности

школьника, благодаря которой возникают новообразования как результат собственных усилий школьника, им самим созданных.

Мышление педагога, направленное на порождение непрагматических ценностей и на 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 говорят о расширении средств, влияющих на эмоциональную сферу личности субъекта, то имеют в виду способность педагога предьявлять 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 и общепринятое, и свое личностное отношение к объектам, предметам и явлениям мира.

В качестве основного условия успешности психолого-педагогического взаимодействия выделяют свободу действий субъектов, для того чтобы они максимально свободно раскрывали свой внутренний мир. Поэтому руководящими принципами педагога выступают: 1) смещение акцента с поведенческих правил на ценностные отношения; 2) 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 подразумевает:

- устранение внешнего давления на школьника и авторитарного распоряжения;
- усиление роли апелляции к разуму и чувствам школьника;
- предоставление 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;
- гражданская позиция 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 быденной и школьной жизни;
- исторические факты;
- персоналии;
- крылатые слова и выражения;
- фразеологические обороты;
- «картинки», отражающие ситуации школьной и быденной жизни [4].

Список использованных источников

1. Щуркова Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры : для директоров и зам. директоров шк. по учеб.-воспитат. работе. М. : Пед. поиск, 1997. 77 с.

2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : АСТ, 2005. 670 с.

3. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики : Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова : учеб. пособие для студентов вузов. М. : Гардарики, 2002. 431 с.

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

4.2. Психолого-педагогическая диагностика в процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса

Грамотное построение взаимодействия в рамках экологии образования требует научного подхода в познании обучающегося, основанного на применении психолого-педагогической диагностики. 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 обратиться 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. Для того чтобы оказывать эффективное педагогическое воздействие на учащихся, необходимо обладать объективными научными знаниями об их индивидуальных особенностях. Такие знания можно получить, если использовать методы диагностики.

В диагностику вкладывается более широкий и более 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; в-третьих, руководствуясь выработанными критериями, свести к минимуму ошибки при переводе учащихся-

ся из одной учебной группы в другую, при направлении их на различные курсы и при 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 же будет достижение на основе полученных знаний об объектах диагностики необходимого уровня обученности, воспитанности, развития и психологической подготовки.

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 [1, с. 13].

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

Направления диагностической работы:

- диагностическая работа с детьми;
- диагностическая работа с родителями;
- диагностическая работа с сотрудниками.

Принципы организации диагностической работы:

1. Принцип законности. Диагностическая работа должна проводиться на законных основаниях, с соблюдением нормативно-правовых документов: Конвенции о правах ребёнка; Конституции Российской Федерации; закона Российской Федерации «Об образовании»; приказов и инструктивных писем Министерства образования Российской Федерации и региональных нормативных актов; устава образовательного учреждения; договора с родителями; решений педагогического совета и приказов руководителя образовательного учреждения.

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

3. Принцип этичности. Диагностическая работа должна проводиться с соблюдением этических норм и правил.

4. Принцип оптимальности. Минимальными усилиями должно быть получено 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 [2].

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:

а) 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;

б) педагогические достижения: «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 методик.

Список использованных источников

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

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

4.3. Технологии психолого-педагогического взаимодействия с дошкольниками

Один из подходов к классификации педагогических технологий в дошкольном образовании связан с условным делением на жесткие и мягкие технологии. 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 [1, с. 9].

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

Основа любой технологии ЛОВ – 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 [2, с. 72].

В настоящее время существуют различные личностно ориентированные технологии:

- гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили;
- педагогика сотрудничества;
- технология целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта специфических детских видов деятельности;
- проектная деятельность;
- руководство самостоятельной деятельностью детей и др.

Технологии ЛОВ относятся к здоровьесберегающим педагогическим технологиям.

Применительно к дошкольному образованию выделяют следующую классификацию здоровьесберегающих технологий:

- образовательные (воспитание культуры здоровья дошкольников, личностно ориентированное воспитание и обучение);
- обеспечение социально-психологического благополучия ребенка (обеспечивают психическое и социальное здоровье ребенка, направлены на обеспечение 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 ДОУ);
- коррекционные (арт-терапия, технология музыкального воздействия, сказкотерапия, психогимнастика и др.) [2, с. 7].

В ДОУ должны реализовываться различные личностно ориентированные технологии:

- ЛОВ взрослого и ребенка;
- проектная деятельность;
- руководство самостоятельной деятельностью детей;
- освоение старшими дошкольниками субъектной позиции в режиссерских играх;
- комплексный подход к социально-коммуникативному развитию;
- проблемно-диалоговое обучение;
- технология организации жизни детей в группе (утренние и вечерние ритуалы, традиции);
- сказкотерапия и др.

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

Обязательные условия правил:

- 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; представляет собой карточки.

В младшем и среднем возрасте правила обговариваются воспитателем вместе с детьми, он же следит за их выполнением.

В старшем возрасте правила вырабатывают сами дети и за их выполнением следят тоже дети (например, пиктограммы-напоминания), они сами договариваются о том, что будет в случае нарушения того или иного правила (обговаривание санкций).

Правило должно быть четким, кратким: «попроси», «помиришь», «помоги», «извинись», «убери» 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 его убирают. Если

имеется массовое невыполнение правила, его возвращают на видное место. Как правило, в группе «приживаются» правила, сформулированные 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 следует заканчивать самостоятельную деятельность, через короткое время – второй звонок, который означает, что необходимо подойти к воспитателю. Это правило позволяет детям плавно переходить от самостоятельной деятельности к организованной.

«*Цветовые 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 вешаются 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*». Описываются 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. Карточки помогают ребенку сориентироваться по времени, понять, что его ожидает в течение дня.

Технология оценки и самооценки вводится со средней группы. Для самоанализа деятельности (самостоятельной и организованной) используются наглядные символы, которые могут быть равны коли-

честву детей или быть общими. В среднем дошкольном возрасте применяются такие технологические приёмы, 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 могут быть использованы следующие технологические приёмы: «Черепашка» («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 лично 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 поведения) отдавать свое предпочтение одному из видов деятельности в свободное время. Ситуация выбора позволяет поставить ребенка в позицию субъекта деятельности, оказывает успешное влияние на развитие его личностных качеств (активности, инициативности, самостоятельности) [3].

«Доска выбора». Вводится в старшей группе. Выбор деятельности всегда ограничен, так как дети не могут заниматься одновременно разными видами деятельности. Доска выбора представляет собой поле, на котором символами обозначены игровые уголки с цифрой-ограничителем (количество детей, которые могут одновременно находиться в уголке). У каждого ребенка есть символ (несколько штук), с помощью которого он показывает, чем будет заниматься. Дети делают выбор дважды в течение дня: утром по приходе в детский сад и после сна. Выбор деятельности позволяет формировать у детей

согласованные действия с другими детьми, считаться с их желаниями, умение договариваться. Всегда есть выбор и ограничение выбора.

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.

Список использованных источников

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

2. Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Педагогическое взаимодействие // Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Т. И. Бабаева [и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. М., 1998. Разд. I, гл. 4. С. 64 – 95.

3. Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Электронный ресурс]. URL: <http://ucshebauchenyh.narod.ru/books/prog/4.htm> (дата обращения: 15.06.2024).

4.4. Технологии психолого-педагогического взаимодействия с младшими школьниками

Младший школьный возраст характеризуется наиболее интенсивным общением: продолжают развиваться основы межличностных отношений и сотрудничества, которые были 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 развитие разных форм сотрудничества (младенческие, детские, игровые). Однако, переступив порог школы, ему предлагается освоить еще одну совершенно новую форму сотрудничества – учебное сотрудничество, которое направлено на общие для всех людей способы мышления и действия, а не на уникальную неповторимость каждого человека. Учеб-

ное 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;
- познание ребенком самого себя (отдельных сторон личности) в ходе обучения [1].

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 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.

Существует ряд общих правил и основных противопоказаний для организации групповой работы с младшими школьниками.

К общим правилам относятся:

1. При построении учебного сотрудничества необходимо 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 парту так, 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, учителю стоит показать классу две – три сценки «неверного» общения (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». Ребенку, который во всем уверен, не интересуется чужим мнением и все делает так, как хочет, и его соседу, который сам ничего делать не желает и рад, когда за него действуют другие, можно предложить разыграть подобную жизненную ситуацию. 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 столько «сильный», сколько терпеливый и доброжелательный партнер. Упрямуцу полезно помериться силами с упрямецем. 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 справиться.

5. Для срабатывания групп нужны минимум три – пять занятий. Поэтому часто пересаживать детей не стоит. Но закреплять единый состав групп, скажем, на четверть тоже не рекомендуется: дети долж-

ны получать опыт сотрудничества с разными партнерами. Однако и здесь возможен лишь строго индивидуальный подход. Скажем, 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 [2].

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). Для того 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 малейшего проявления недовольства 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. Нельзя занимать совместной работой детей более 10 – 15 минут урока в первом классе и более половины урока во втором классе – это может привести к повышению утомляемости.

5. Нельзя требовать абсолютной тишины во время совместной работы: дети должны обмениваться мнениями, высказывать свое отношение к работе товарища. Бороться надо лишь с возбужденными выкриками, с 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 диалогов детей друг с другом характеризуется значительной личностной потребностью и собственной инициативой ребёнка, максимальной согласованностью совместных действий, развитой способностью удерживать и согласовывать несколько позиций, высокой степенью продуктивности совместной деятельности (в сфере «ребёнок – ребёнок»).

Большую роль при этом играет организация групповых форм обучения: во-первых, потому что они основаны на учебном сотрудничестве младших школьников, во-вторых, потому что учащиеся работают без пошагового учительского руководства и контроля. Ученики делятся на группы для самостоятельного изучения нового материала, для 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 и склонное 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.

Список использованных источников

1. Подымова Л. С., Духова Л. И. Практикум по психологии общения : учеб. пособие. Курск : РОСИ, 2006. 210 с.
2. Рабочая книга школьного психолога : учеб. пособие / под ред. И. В. Дубровиной. М. : МПА, 1995. 376 с.

4.5. Технологии психолого-педагогического взаимодействия с подростками и старшеклассниками

В основе наиболее благоприятных психолого-педагогических условий в работе с детьми всех возрастов лежит реализация 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; возникает стремление ощутить себя и стать взрослым, тяга к общению со сверстниками, оформляются общие взгляды на жизнь, отношения между людьми, свое будущее – иначе говоря, 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 свидетельствуют их чуткое внимание к форме общения, его тональности, доверительности, попытка осмыслить, проанализировать свои взаимоотношения со сверстниками и взрослыми [1, с. 10].

В старшем школьном возрасте или ранней юности общение со взрослыми имеет большое 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 удовлетворяется. 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 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 эти программы реализуются 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.

Одна из основных современных технологий взаимодействия с подростками и старшеклассниками – технология целевых перспектив, основанная на концепции М. Мольца. Автор утверждает, что для успеха в любой деятельности важно осознать её личностный смысл (цель). Если цель ясна и сильна, то ее легче достигнуть. Работа включает в себя следующие этапы:

1-й этап: осознание важности собственных целей; осознание себя победителем, который умеет использовать свои личностные ресурсы.

2-й этап: осознание необходимости сочетать индивидуальную и коллективную деятельность для достижения поставленной цели.

Первый этап предполагает выполнение следующего алгоритма: «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 ответить на следующие ключевые вопросы:

1. Какими личностными ресурсами ты обладаешь для достижения поставленных целей?

2. Вспомни конкретные случаи из жизни, когда ты успешно достигал поставленных целей. Что помогало, какие собственные качества проявлялись?

3. Кто из твоих знакомых достиг успеха в поставленной цели? Какими личностными характеристиками они обладают?

4. Какие герои фильмов, книг являются для тебя примерами? Почему? Какими качествами они обладают?

5. Чего не достаёт тебе в собственном характере для достижения поставленных целей?

6. Кто из твоего ближайшего окружения смог бы помочь в работе над собой?

Полезно регулярно просматривать зафиксированные на бумаге жизненные цели и менять их, если что-то в жизни изменилось. Хорошо для этого иметь специальную тетрадь и заглядывать туда хотя бы раз в полгода [2].

Таким образом, при подборе технологий взаимодействия для подростков и старших школьников необходимо учитывать их нацеленность в будущее, потребность ставить цель и добиваться её реализации, справляться со своими эмоциями.

Список использованных источников

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

2. Мольц М. Я – это я, или Как стать счастливым : пер. с англ. / общ. ред. и предисл. В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунова. М. : Прогресс : Культура, 1994. 191 с.

Контрольные вопросы

1. Какими особенностями характеризуется психолого-педагогическое взаимодействие в рамках экологии образования?
2. Какие виды психолого-педагогических диагностических методик используются в образовательных учреждениях в условиях экологии образования?
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 в работе 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 ориентированным?*

- а) гуманно-личностная;
- б) педагогика сотрудничества;
- в) целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта специфических детских видов деятельности;
- г) жёсткая регламентация деятельности.

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

- а) 4;
- б) 5;
- в) 6;
- г) 8.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель учебного пособия «Экология образования» – вооружение педагогов, психологов, студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» и специальности «Педагогика и психология девиантного поведения», знаниями основных подходов к пониманию взаимодействия в педагогическом пространстве, умениями эффективно организовать взаимодействие с участниками образовательного процесса, работу с детьми, оказавшимися в группе риска. Экология образования охватывает такой круг вопросов, как организация оптимальных условий для жизни и развития личности, устранение причин возникновения девиаций в поведении несовершеннолетних. Ключевое понятие в этом процессе – «взаимодействие».

Учебное пособие содержит не только теоретический материал, но и психолого-педагогические технологии организации эффективного взаимодействия участников образовательного процесса, позволяет формировать у педагогов и психологов профессиональные компетенции, определяющие успешность образовательной, профилактической и коррекционной работы с субъектами педагогического взаимодействия (детьми, подростками, старшеклассниками, учащейся молодежью).

Учебное пособие направлено на пробуждение творческой и личностной активности участников образовательного процесса, формирование у них гражданской позиции.

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

ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Влияние 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. Мироззренческая позиция старшеклассников о современной семье.
5. Мотив достижения успеха как фактор воспитания самостоятельности.
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 коммуникативный выбор 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 во время 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. Анализ развития воспитания в современной школе: позитивные и негативные аспекты.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная

1. Бухвалов, В. А. Введение в антропоэкологию : пособие для учащихся 10 – 11-х кл. общеобразоват. сред. шк. / В. А. Бухвалов, Л. В. Богданова. – М. : Варяг, 1995. – 191 с. – ISBN 5-87943-061-8.

2. Дубровина, Л. А. Практикум психолого-педагогического взаимодействия [Электронный ресурс] / Л. А. Дубровина. – Владимир : Изд-во Владим. гос. ун-та, 2016. – 79 с. – Режим доступа: <http://e.lib.vlsu.ru:80/handle/123456789/5029> (дата обращения: 07.06.2024).

3. Оганесян, Н. Т. Технологии профилактики насилия в школе в системе воспитательной деятельности учителя (Психолого-педагогический практикум) [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие / Н. Т. Оганесян, В. В. Ковров. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2019. – 274 с. – ISBN 978-5-9765-1871-1. – Режим доступа: <https://www.rosmedlib.ru/book/ISBN9785976518711.html> (дата обращения: 01.03.2024).

4. Сериков, В. В. Развитие личности в образовательном процессе [Электронный ресурс] : монография / В. В. Сериков. – М. : Логос, 2012. – 447 с. – ISBN 978-5-98704-612-8. – Режим доступа: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785987046128.html> (дата обращения: 01.03.2024).

5. Ситаров, В. А. Социальная экология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Ситаров, В. В. Пустовойтов. – М. : Академия, 2000. – 280 с. – ISBN 5-7695-0320-3.

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. – 99 с. – ISBN 978-5-9765-1710-3. – Режим доступа: <https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976517103.html> (дата обращения: 31.03.2024).

2. *Жигарева, Н. П.* Комплексная реабилитация инвалидов в учреждениях социальной защиты [Электронный ресурс] / Н. П. Жигарева. – М. : Дашков и К, 2014. – 208 с. – ISBN 978-5-394-01353-9. – Режим доступа: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785394013539.html> (дата обращения: 31.03.2024).

3. *Карцева, Л. В.* Психология и педагогика социальной работы с семьей [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Л. В. Карцева. – М. : Дашков и К, 2013. – 224 с. – ISBN 978-5-394-01759-9. – Режим доступа: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785394017599.html> (дата обращения: 31.03.2024).

4. *Подымова, Л. С.* Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект [Электронный ресурс] : монография / Л. С. Подымова. – М. : Изд-во МПГУ, 2012. – 207 с. – ISBN 978-5-4263-0108-5. – Режим доступа: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785426301085.html> (дата обращения: 28.03.2024).

5. *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. – ISBN 978-5-9765-2347-0. – Режим доступа: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976523470.html> (дата обращения: 28.03.2024).

6. *Шептенко, П. А.* Технология работы социального педагога общеобразовательного учреждения [Электронный ресурс] / П. А. Шептенко, Е. Н. Дронова, Л. Н. Гиенко. – 3-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2017. – 196 с. – ISBN 978-5-9765-1686-1. – Режим доступа: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976516861.html> (дата обращения: 29.03.2024).

7. *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. – ISBN 978-5-9765-1897-1. – Режим доступа: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976518971.html> (дата обращения: 29.03.2024).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Методики диагностики изменения личности ребенка*

Карта оценки результативности реализации образовательной программы

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 помогает педагогу проводить мониторинг результативности образовательного процесса.

* Шаршакова Л. Б. Педагогическая диагностика образовательного процесса : метод. пособие для педагогов доп. образования. СПб. : ГБОУ ДОД «Дворец детского (юношеского) творчества “У Вознесенского моста”», 2013. 52 с.

Для повышения степени достоверности информации об уровне освоения воспитанниками образовательной программы можно использовать информационную карту и в работе с родителями.

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 оценить свою деятельность, родители – изменения, которые произошли с детьми.

Показатель	1	2	3	4	5
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
.....					

Обработка полученных данных.

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

Подсчитывается количество баллов у каждого ребенка и по каждому показателю, затем определяется процент результативности путем деления количества «личных» баллов на максимально возможное количество баллов. Таким образом получают процент результативности конкретного ребенка. При достаточно большом количестве заполненных анкет можно оценить и 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 напротив каждой фамилии проставляются условные обозначения или баллы, соответствующие уровням освоения программы (по 3- или 5-балльной системе). В течение учебного года педагог заполняет таблицу по всем показателям на каждого ребенка, затем подсчитывается количество баллов у каждого ребенка и по каждому показателю и определяется процент освоения программы.

Фамилия, имя ребенка	Овладение ЗУН (разделы программы)	Творческие успехи (перечень)	Отношение в коллективе (показатели)	Что изменилось в ребенке (показатели)
1.				
2				
3.				
.....				

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

Методика для изучения степени социализации личности учащегося (М. И. Рожков)

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 довожу его до конца.
20. Стараюсь защищать тех, кого обижают.

Для того чтобы быстрее и легче обработать результаты, необходимо изготовить для каждого учащегося бланк, в котором напротив 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 полученный коэффициент больше 3, то можно констатировать высокую степень социализации ребенка; если же он больше 2, но меньше 3, то это свидетельствует о средней степени развития социальных качеств. Если коэффициент окажется меньше 2 баллов, то можно предположить, что отдельный учащийся (или группа учеников) имеет низкий уровень социальной адаптированности.

Методики диагностики изменений системы отношений

*Анкета для родителей**

Уважаемые родители!

Мы обращаемся к вам с надеждой выявить проблемы, которые волнуют вас, детей, педагогов. Мы 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 оставить его без ответа.

1. Видите ли Вы результаты обучения и оправдались ли Ваши ожидания?
2. Делится ли ребенок впечатлениями после занятий, о чем он рассказывает больше всего?
3. Какие занятия (предмет) принесли Вашему ребенку наибольшую пользу?
4. Устраивает ли Вас программа, предложенная нашим коллективом?
5. Как ощущает Ваш ребенок учебную нагрузку?
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 испытывают Ваши дети и Вы в общении с педагогом, с 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?

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

13. Если бы речь шла о деньгах, согласились бы Вы безоговорочно оплачивать 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.

Методики диагностики изменений личности педагога

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. Сумма набранных баллов 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 силу своего влияния, их выслушивают и слышат, они имеют возможность предлагать свои идеи, их предложения не остаются без внимания и ответа, даже если они бывают не правы.

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 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, не из чувства мести, 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 всем показателям анкеты:

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

ЭКОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Учебное пособие

Редактор Е. А. Лебедева

Технический редактор Ш. Ш. Амирсейидов

Компьютерная верстка Л. В. Макаровой, А. Н. Герасина

Корректор Н. В. Пустовойтова

Выпускающий редактор А. А. Амирсейидова

Подписано в печать 06.12.24.

Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 7,91. Тираж 30 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.