

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П.АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт/факультет Исторический факультет
(полное наименование института/факультета)
Выпускающая кафедра Кафедра отечественной истории
(полное наименование кафедры)

Белоногов Дмитрий Андреевич
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Тема: **Педагогическое взаимодействие в социально-историческом аспекте на примере российского образования конца XIX - начала XXI вв.**

Направление подготовка/специальность: 44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа: Социально-историческое образование в условиях меняющихся профессиональных стандартов

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

к.и.н., доцент И.И. Урмин
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

Урмин 16.06.2019
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

М.к. Профессор Белоногов С.И.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

В.06.19
(дата, подпись)

Научный руководитель

к.п.н., доцент Тютюкова О.И.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

14.06.2019
(дата, подпись)

Обучающийся Белоногов Д.А.
(фамилия, инициалы)

10.06.2019
(дата, подпись)

Оценка удовлетворительно

Красноярск 2019

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Сущность и компоненты педагогического взаимодействия.....	6
1.1 Определение и сущность педагогического взаимодействия.....	6
1.2 Компоненты педагогического взаимодействия.....	15
1.3 Модели поведения и стиль педагога.....	23
Глава 2 Развитие педагогических взглядов в Российском образовательном процессе в течение 19-21 веков.....	34
2.1 Особенности формирования стиля педагогического взаимодействия в образовательных учреждениях России в 19 веке.....	34
2.2 Трансформация стиля педагогического общения в 20 веке.....	42
Глава 3. Педагогическое взаимодействие на современном этапе.....	60
3.1 Проблемы и перспективы развития педагогического взаимодействия в современный период в 21 веке.....	60
3.2. Анализ проблем и перспектив развития педагогического взаимодействия в современный период.....	68
Заключение.....	77
Список использованной литературы.....	80
Приложение 1.....	84
Приложение 2.....	87

Введение

Особенности взаимодействия педагога и обучающегося оказывают существенное влияние на образовательный процесс. Актуальность проблемы педагогического взаимодействия продиктована сложившимися экономическими, социокультурными и образовательными условиями, которые нацелены на создание образовательного процесса на основе диалогичности, взаимовлиянии педагога и учащегося. Содержание деятельности учителя к организации педагогического взаимодействия со школьниками, руководством школы, коллегами, социальными партнерами (ОК 6), родителями (ПК 3.6), работниками образовательных организаций, работающих с классом, определено в концепции Федеральных государственных стандартов среднего профессионального образования четвертого поколения (ПК 3.8).

Актуальность данной проблемы подтверждается анализом нормативно-правовых документов, ФГОСов различных уровней, в которых четко обозначена тенденция устремленности воспитания субъектов образовательного процесса к духовным, нравственным и деятельностным связям, расширяющемуся и углубляющемуся общению, развитию всех участников и самого процесса.

Эта идея получила свое подтверждение в исследованиях А.П. Антиповой, Е.В. Бондаревской, Е.П. Белозерцева, Д.Ф. Барсуковой, В.Н. Белкиной, Р.А. Галустова, Л.П. Реутовой, И.Ф. Радионовой, В.В. Серикова и др.

Объектом данного исследования выступает педагогическое процесс.

Предметом данного исследования являются особенности педагогического взаимодействия в разные исторические периоды.

Целью данного исследования является сравнение особенностей педагогического взаимодействия в разные исторические периоды.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Рассмотреть и охарактеризовать сущность педагогического взаимодействия
2. Выделить и описать компоненты педагогического взаимодействия
3. Рассмотреть модели поведения и стиль педагога
4. Выявить особенности формирования стиля педагогического обучения образовательных учреждений в России в 19 веке
5. Описать трансформацию стиля педагогического общения в 20 веке
6. Определить проблемы и перспективы развития педагогического взаимодействия в современный период в 21 веке.
7. Осуществить анализ проблем и перспектив развития педагогического взаимодействия в современный период.

Теоретико-методологическую основу исследования составляли труды Н.А. Березовина, О. Веннецкой, В.В. Каплинского, В. Таначевой, Н.А. Цырельчук и других. В рамках данных работ рассматриваются особенности педагогического общения, его структурные компоненты.

В работе использовались историко-педагогический и системный подход. Историко-педагогический подход позволил рассмотреть генезис педагогического взаимодействия в российской системе образования. Системный подход позволил охарактеризовать педагогическое взаимодействие в качестве системы, со своими элементами.

В работе использовались сравнительный и системный методы исследования, а также методы анализа, синтеза и абстракции.

Для изучения мнения учителей и студентов о педагогическом взаимодействии было проведено анкетирование, в котором участвовали 25 педагогов и 20 студентов.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем рассмотрено педагогическое взаимодействие за весь период существования образовательной системы нашей страны.

Практическая значимость исследования обусловлена возможностью использовать полученные результаты для составления методических пособий, разработки лекционно-семинарских занятий.

Работа состоит из введения, трех глав, разделенных на параграфы, заключения, списка использованной литературы, приложений.

Глава 1. Сущность и компоненты педагогического взаимодействия

1.1 Определение и сущность педагогического взаимодействия

Методологической основой понятия «взаимодействие» является его философское понимание: «процесс взаимного влияния как связь и отношение между материальными объектами и явлениями, как движение». Взаимодействия в широком смысле можно охарактеризовать как процесс и результат выстраивания взаимоотношений с окружающей действительностью. Данный подход послужил основой психолого-педагогического анализа сущности понятия «взаимодействие».

Психологические трактовки понятия «взаимодействие» раскрыты в работах А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, В.А. Горяниной, В.В. Давыдова, Н.Н. Обозова, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна, Б.Д. Парыгина и др. Исследуя проблему взаимодействия, А.В. Брушлинский определяет его как «процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность». В.А. Петровский взаимодействие соотносит с определенным видом деятельности: «в процессе осуществления деятельности человек объективно вступает в определенную систему взаимосвязей с другими людьми и только тогда взаимодействует».

Содержанием любого взаимодействия, по его убеждению, является связь, обмен (действиями, предметами, информацией и т.д.) и взаимное влияние. Во мнениях ученых наблюдается рассогласованность, которая связана с целями процесса взаимодействия и его содержанием.

Научный интерес представляет позиция некоторых ученых, обусловленная анализом взаимодействия как системного процесса, связанного с общением. Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др. «уравнивают» взаимодействие и общение, интерпретируя и то, и другое как коммуникацию в узком смысле слова [8, с. 87]. Иного мнения

придерживается Б.Ф. Ломов, который рассматривает отношения между взаимодействием и общением как отношение формы некоторого процесса и его содержания.

В свою очередь, В.А. Горянина считает эти процессы одновременно и связанными, и самостоятельными: общение она соотносит с коммуникацией; взаимодействие – с интеракцией. В своих исследованиях Б.Д. Парыгин рассматривает взаимодействие как интерактивную сторону общения, представляющую собой «характеристику тех компонентов общения, которые связаны с взаимодействием людей, с непосредственной организацией их совместной деятельности» [27, с. 87].

Ряд психологов (А.В. Брушлинский, Н.Н. Обозов и др.) разработали концепции, в которых взаимодействие рассматривается ими как самостоятельная, отдельная категория, обладающая собственным содержанием, целями, мотивами и смыслом. Согласно идее данной концепции, сущность понятия «взаимодействие» заключается во взаимопомощи (взаимное содействие); взаимопонимании; взаимоотношении; взаимовлиянии.

Подход к взаимодействию как самостоятельной категории позволяет рассмотреть его как особый тип связи, который существует в определенный промежуток времени и не является статичной категорией, а находится в постоянной динамике. В более узком значении взаимодействие - это собой вид непосредственного или опосредственного, внешнего или внутреннего отношения, которое рассматривается как предпосылка, условие и результат взаимодействия.

Проведенный теоретический анализ позволил сделать следующий вывод: «взаимодействие» - это динамичный процесс, которому присущ двусторонний характер связей и изменений взаимодействующих сторон как в природе, так и в обществе, приводящий каждое звено в новое характерное состояние. Такие выводы важны для педагога, поскольку они являются концептуальными положениями проектирования педагогического

взаимодействия как одного из условий изменения состояния личности и состояния образовательного и воспитательного процесса [1, с. 78].

В педагогической литературе понятие «взаимодействие» появилось относительно недавно. Взаимодействие как педагогическая категория определяет существование образовательных и воспитательных процессов, целей, содержания, методов и форм педагогической деятельности, мотивов поведения и движущих сил педагогического процесса (В.А. Кан-Калик, Г.Д. Кириллова, А.К. Маркова).

Корректировка понятия «педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса» связана, с одной стороны, с ориентацией педагога на повышение эффективности его образовательной и воспитательной деятельности по реализации основной образовательной программы начального общего образования, с критикой односторонней трактовки ученика как объекта воздействия; с другой стороны, - с выстраиванием педагогического общения, системы отношений между субъектами образовательного процесса, совместной деятельности, меняющего в связи с этим содержание и состав педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса.

В связи с этим необходимо теоретическое осмысление понятия «педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса», детерминированного особенностями образовательной и воспитательной деятельности педагога по реализации основной образовательной программы начального общего образования (ООП НОО), составом структурных компонентов педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, взаимодействием множества участников этого процесса, организаций и социальных учреждений.

Остановимся на более продуктивных моментах. Методологическую идею педагогического взаимодействия выразил Е.С. Заир-Бек следующей формулой: «Мир ребенка + мотивация деятельности, творчество + кооперация и сотрудничество + открытый мир = успех каждого!» [28, с. 43].

В.В. Давыдов под педагогическим взаимодействием понимает процесс, происходящий между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности ребёнка. Ученый отмечает, что педагогическое взаимодействие может быть рассмотрено как процесс развития личности воспитанника и воспитателя и как средство совершенствования процесса воспитания.

Существуют различные процессы педагогического взаимодействия. Д.Ф. Барсукова выделяет индивидуальный (между воспитателем и воспитанником), социально-психологический (взаимодействие в коллективе), интегральный (объединяющий различные воспитательные воздействия в конкретном обществе) процессы педагогического взаимодействия, следствием которых, по ее определению, являются взаимные изменения в поведении, деятельности и отношениях.

Т.Б. Федорова, изучая психолого-педагогическое взаимодействие, определяет его как многомерный конструкт, характеризующий деятельность учителя, влияющую на формирование самооценки ученика и служащую фактором развития личности и самого процесса [7, с. 57].

Научный интерес представляет идея, высказанная А.П. Антиповой, которая исследовала взаимодействие педагогов и старших подростков в образовательном процессе с учетом половой дифференциации. Суть идеи заключается в том, что педагогическое взаимодействие, прежде всего, по ее определению, это особый тип их связей, отношений, характеризующий процессы их взаимного воздействия друг на друга, взаимного влияния и изменения; процесс их деятельностного и личностного «обмена», в результате чего происходит их взаимное обогащение и преобразование; особая форма организации их деятельности, предполагающая объединение усилий в воздействии на общий предмет деятельности. А.П. Антипова указывает на многоаспектность категории «педагогическое взаимодействие» [2, с. 76].

Углубленное изучение сущности взаимодействия представлено в работах И.Ф. Радионовой, которая считает, что взаимодействие педагогов и обучающихся есть не только особый тип их взаимосвязи, но и специфический процесс «обмена» между ними, который характеризуется определенным содержанием и формами его реализации. «Обмен», как отмечает И.Ф. Радионова, по своему содержанию может быть практическим, духовно-информационным, практически-духовным.

В рамках концепции И.Ф. Радионовой взаимодействие субъектов педагогического процесса исследуется как некая развивающаяся целостность, которая за счет своей открытости и гибкости позволяет решать различные педагогические проблемы [24, с. 76].

Существуют и другие концепции, раскрывающие сущность педагогического взаимодействия, анализ которых свидетельствует, что до сих пор в научной литературе существует разночтение и неоднозначное понимание понятия «педагогическое взаимодействие», которое следует считать многоаспектным явлением. Во-первых, его социальность характеризуется реализацией объективно существующих связей субъектов образовательного процесса: педагога с учащимся, руководством школы, коллегами, социальными партнерами, родителями, работниками образовательных организаций, работающих с классом.

Во-вторых, это психологическое явление, связанное с процессами педагогического воздействия, педагогического влияния, педагогического отношения, взаимопонимания, сопереживания, соучастия. В-третьих, педагогическое явление рассматривается как специально организуемый процесс, в ходе которого позитивно преобразуются субъекты образовательного процесса и условия «развертывания» оптимизации этого процесса. В-четвертых, для проектирования педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса необходимо исследование структурно-функционального аспекта данного феномена: принципов, проектных характеристик, актуализации педагогических технологий [9, с. 76].

Общение – сложнейшая и важнейшая составляющая профессиональной деятельности педагога. Модель, стиль и организация педагогического общения определяют результат преподавательской деятельности. Педагогическое общение содержит две стороны:

- невидимая составляющая общения – отношения – мотивы, чувства, потребности и интересы, то, что подталкивает к общению;

- видимая часть – взаимодействие – серия неречевых и речевых действий.

Функции педагогического общения:

- Установление межличностных отношений и познание личности. Только в процессе общения происходит оценка и восприятие одного человека другим.

- Обмен информацией. В процессе общения наблюдается процесс обмена интеллектуально-эмоциональной информацией, духовными и материальными ценностями.

- Организация деятельности и обмен ролями. Общение возможно только в процессе взаимодействия и совместной деятельности. Общение происходит через многочисленные социальные роли. Смена ролей приводит к научению социальному поведению, определенным шаблонам. Некоторые роли (учитель-ученик) объединены общими целями и задачами. Возможность обмена ролями приводит к раскрытию творческих способностей, к более глубокому пониманию «другого».

- Сопереживание. Обеспечивает умение поставить себя на место другого, понять его мотивы, чувства, потребности. Самоутверждение и самооценка.

- В процессе общения происходит осознание своей личностной значимости, своего «я», формирование перспектив развития своей личности и адекватной самооценки.

Понимание всех функций педагогического общения помогает преподавателю организовать урочную и внеурочную деятельность как единый, целостный процесс. При планировании учебно-воспитательной деятельности, организации совместной деятельности с учащимися, важно учитывать все функции. Необходимо скорректировать межличностные взаимоотношения, создать необходимые условия для самореализации и самовыражения.

Для реализации успешного педагогического общения необходимы такие личностные качества, как: память на события, интерес к собеседнику, непредвзятость и оптимизм, симпатия к человеку. Положительному и продуктивному общению способствуют: отсутствие подозрительности и тревожности, искренняя заинтересованность в другом человеке, улыбка, умение слушать и слышать.

Трудности, связанные с педагогическим общением: неумение создать контакт; трудности в управлении общением на уроке; непонимание внутренней психологической позиции ребенка; неспособность выстраивать отношения в зависимости от педагогических задач; трудности в передаче собственного отношения к материалу, сложности в речевом общении.

Педагогическое общение является важной стороной деятельности педагога, создающей необходимую атмосферу психологического развития и становления личности ребенка. Педагог, способный посредством общения создать оптимальную рабочую обстановку, сплотить и сдружить детский коллектив, предпочтительнее педагога, у которого дети обладают высоким уровнем знаний, но при этом перегружены, скованы и имеют низкую самооценку.

Исходя из этого, можно сказать, что педагогическое общение является важным элементом профессионального мастерства педагога. Перед педагогическим общением стоит ряд задач: Осуществление эффективного процесса обменом информацией между педагогом и детьми. Установление взаимопонимания между участниками общения. Выявление сильных сторон

ребенка, мобилизация его резервов в процессе обучения. Осуществление взаимодействия и совместной деятельности педагога и детей. Представление личности педагога детям и знакомство педагога с детьми.

В процессе организации педагогического общения зачастую возникают различного рода конфликтные ситуации между педагогом и детьми. Причинами конфликтов могут быть:

- неумение и нежелание педагога слушать ребенка
- неумелое разрешение педагогом конфликтных ситуаций между детьми
- отсутствие у педагога необходимых личностных качеств для организации эффективного общения (сочувствия, сопереживания и т.д.)
- нарушение взаимодействия между педагогом и детьми по причине возникновения личной неприязни нежелание ребенка идти на контакт с педагогом.

Основная вина в возникновении конфликтов в процессе общения, чаще всего, лежит на педагоге. Это связано с тем, что педагог как взрослый человек и организатор педагогического процесса не всегда умеет правильно выстроить взаимоотношения с детским коллективом и организовать эффективное общение.

Проблемы педагогического общения принято объединять в три основные группы: Информационные проблемы – проявляются в неумении выразить свои мысли, сообщить что-то важное, сформулировать ответ на заданный вопрос и т.д.

Регуляционные проблемы – связаны с тем, что педагог не умеет посредством общения стимулировать активность детей и направить ее на педагогический процесс. В основе данной проблемы лежит то, что педагог не может правильно одобрять высказывания детей, хвалить за хорошее поведение или активную работу во время занятий, выразить несогласие с мнением ребенка, корректно реагировать на нарушение дисциплины и т.п.

Проблемы социально-психологического фактора, чаще всего проблемы такого характера испытывает именно педагог, реализующий процесс управления педагогическим общением. Выделяют три группы проблем, имеющих социально-психологический характер:

Первая группа – связана с процессом вхождения педагога в детский коллектив. Характеризуется такими проблемами как личное неприятие детьми педагога, отсутствие с их стороны интереса к нему.

Вторая группа – связана с проблемами развития внутригрупповых отношений. Основной проблемой является то, что детский коллектив «разбит» на микрогруппы и педагогу сложно установить с детьми контакт.

Третья группа – проблемы педагогического общения, связанные с неумением организовать совместную с детьми деятельность. Характеризуется тем, что педагог не может правильно донести до детей свою мысль, испытывает трудности с аргументированием и умением вести беседы, дискуссию, обсуждение и т.д.

Таким образом, к проблемам социально-психологического происхождения относятся различного рода барьеры педагогического общения, связанные с личностными характеристиками участников общения и профессиональной несостоятельностью педагога.

Особый вид проблем педагогического общения связан со спецификой профессиональной деятельности педагога. Педагогическая деятельность подразумевает тесное взаимодействие всех участников педагогического процесса, то есть педагогу приходится выстраивать взаимоотношения и общаться не только с детьми, но и с родителями, коллегами. Все это требует от него не только овладение коммуникативными навыками и профессиональными компетенциями, но и знания прав и обязанностей каждого из субъектов общения.

Большое значение в возникновении проблем педагогического общения имеют и психологические особенности личности, такие как природная застенчивость, стеснительность, внутренняя закрытость, эгоцентричность,

чрезмерная эмоциональность, тревожность, истероидность и т.д. К проблемам личного характера относят и возможные физические недостатки логопедического направления (например, заикание).

Проблемным полем дальнейшего исследования педагогического взаимодействия является создание в образовательной среде таких условий, при которых осуществляется осознанное, интенсивное и продуктивное развитие взаимодействующих субъектов процесса; разработка концептуальных положений, определяющих логику развития педагогического взаимодействия в конкретной педагогической ситуации; «выстраивание» различных вариантов педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса: учитель, школьник, руководство школы, коллеги, социальные партнеры, родители, работники образовательных организаций, работающие с классом; разработка и апробация модели педагогического взаимодействия, оптимизирующей воспитание субъектов.

1.2 Компоненты педагогического взаимодействия

Педагогическое взаимодействие как одна из сторон профессиональной подготовки будущего учителя требует анализа и выбора концепции его структурных компонентов [18, с. 54]. В настоящее время накоплен значительный психолого-педагогический теоретический материал, отражающий различные подходы к структуре взаимодействия, однако в современной научно-исследовательской практике нет единого мнения по данному вопросу.

Дискуссия по поводу состава структурных компонентов воздействия может являться предметом отдельного исследования и обсуждаться на страницах научной печати, поскольку данная категория рассматривается учеными в различных концепциях неоднозначно: в контексте теории системы

отношений между субъектами (В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев); восприятия и понимания человека человеком (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.А.Леонтьев, Я.Л. Коломинский, В.Н. Мясищев и др.); межличностного взаимодействия (Н.Н.Обозов, Б.Д. Парыгин); педагогического общения (В.А. Кан-Калик, Б.Д. Парыгин); характера проявляемых психических процессов (Н.Н. Обозов); совместной деятельности педагога и учеников (А.А. Амельков, С.В. Кондратьева, В.П. Симонов); стиля отношений педагога (Н.А. Березовин); социального воспитания (А.В. Мудрик); фактора совершенствования воспитательного процесса (Е.А. Кудрявцева) и др.

От выбора концепции зависит структурный состав педагогического взаимодействия участников любого процесса. Исследовать структуру взаимодействия как психолого-педагогическую категорию возможно, используя поэлементный и блочный подходы [16, с. 65].

А.А. Леонтьев, анализируя структуру взаимодействия, в своих исследованиях изначально выделяет поэлементные его компоненты: субъект взаимодействия, объект взаимодействия, социальные потребности, цели взаимодействия, технологические способы взаимодействия и используемые средства, результаты взаимодействия, а также фазы: ориентировки, планирования, реализации плана деятельности, контроля, которые затем группирует в блочный состав: мотивационно-целевой, ориентировочный и действий [10, с. 93].

Раскрывая структуру педагогического взаимодействия, Я.Л. Коломинский, идет от обратного: от блочного состава – к поэлементным компонентам. При блочном подходе к структурированию взаимодействия ученый выделяет следующие компоненты: поведенческий, эмоциональный (аффективный) и когнитивный [6, с. 24]. Поведенческий компонент, по его мнению, это результаты деятельности и поступки; эмоциональный – состояние личности, ее переживания, удовлетворенность или неудовлетворенность собой, своими действиями и отношениями; когнитивный (информационный) – осознание субъектом объекта или

субъектами друг друга, которое характеризуется их активностью в принятии и переработке информации 8, с. 25].

Основными проявлениями трех блочных компонентов взаимодействия Я.Л. Коломинский считает взаимоотношения, взаимопонимание, взаимовлияние, взаимные действия, взаимопознание. При этом, как он считает, мера проявления блочного состава (когнитивного, эмоционального и поведенческого) различна в каждом поэлементном компоненте. Так, если во взаимопонимании когнитивный процесс, по его мнению, самый существенный, то во взаимоотношении в большей мере представлен эмоциональный компонент [7, с. 45].

Поэлементный подход к структурированию взаимодействия не исключает наличие общих взглядов на его состав. В качестве общих компонентов структуры взаимодействия при поэлементном подходе исследователи (Я.Л. Коломинский, В.Н. Мясищев, Н.Н. Обозов и др.) выделяют взаимоотношение, взаимопонимание, взаимовлияние, взаимные действия [14, с. 121].

Охарактеризуем каждый поэлементный компонент. Первый компонент – взаимоотношение – является внутренней личностной основой взаимодействия, которая в большей степени затрагивает мотивационно-смысловую сферу субъектов образовательного процесса, и зависит от отношения людей, от положения взаимодействующих. В.Н. Мясищев считает, что отношения субъектов образовательного процесса должны осуществляться в условиях свободы, только в этом случае, по его мнению, проявляются истинные отношения, в случае подавления одного человека другим взаимодействие маскирует истинные взаимоотношения [13, с. 87].

Другая сторона взаимоотношения – функционально-ролевая – направлена на преобразование всех сфер обучающихся: социальной, когнитивной, эмоциональной, деятельностной и др.

А.В. Мудрик, кроме функционально-ролевого взаимоотношения, выделяет эмоционально-межличностное, которое, как утверждает автор,

удовлетворяет потребности субъектов в эмоциональном контакте в этом процессе [12, с. 76].

Оптимальным вариантом педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, на наш взгляд, является установка на функционально-ролевое, эмоционально-межличностное и личностное выстраивание взаимоотношений, которые обеспечивают передачу не только общесоциального, но и личного опыта педагога.

Таким образом, результатом взаимодействия субъектов образовательного процесса выступают определенные субъектные отношения в условиях свободы, эмоциональный уровень подлинного творческого педагогического процесса, творческое самочувствие участников и развитие сфер обучающихся [5, с. 78].

Поэлементный компонент – взаимопонимание между людьми – характеризуется сходством субъективных суждений взаимодействующих сторон друг о друге и соответствием этих особенностей друг другу, мотивам поведения в различных ситуациях; совпадениям и сходствам взглядов на мир и ценностные ориентации; взаимной самооценке возможностей и способностей; принятию исполняемых по отношению друг к другу ролей.

Взаимовлияние образует обмен между контактирующими сторонами не только когнитивными, волевыми, эмоциональными, но и ценностными потенциалами, но и практическим опытом. Важной составляющей подобного обмена являются специфические феномены и эффекты, позволяющие повысить продуктивность развития субъектов образовательного процесса и обеспечить личностные изменения, возникающие в процессе непосредственной реализации педагогически – ориентированных контактов. Обогащению эмоционального потенциала взаимодействующих между собой субъектов содействует «эмоциональная подпитка», включающая в себя наряду с обменом эмоциями и чувствами, их сознательное присвоение, ведущее к реальному обогащению эмоциональной сферы каждого из участников взаимодействия за счет потенциала каждого.

Поэлементный компонент взаимные действия субъектов (содействие, помощь, взаимопомощь, сотрудничество) выделяют А.А. Бодалев, Н.Н. Обозов и др. Ученые считают, что взаимные действия дают возможность определенным образом трансформировать ход педагогического взаимодействия субъектов педагогического процесса, обеспечивая возникновение эффекта «удвоения сил» обеих сторон [6, с. 14].

Взаимные действия как поэлементный компонент в структуре педагогического взаимодействия различается целями, задачами, решаемыми субъектами. В.Н. Мясищев отмечает, что задачи и цели взаимодействия определяются в зависимости от педагогической системы, в которой оно осуществляется, типа образовательного учреждения, ведущих его функций, для реализации которых они созданы [12, с. 128].

Позиция В.Н. Мясищева представляет интерес для нашего исследования, поскольку при исследовании педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса необходимо учитывать специфику образовательного учреждения, требования ФГОС СПО и др.

Концепция взаимодействия в контексте социального воспитания разработана А.В. Мудриком, он выделил следующие поэлементные компоненты: субъекты, цели и задачи, нормы и ценности взаимодействия, средства и ситуации взаимодействия. К первому компоненту взаимодействия автор относит три вида субъектов: индивидуальные (конкретные люди), групповые (контактные общности людей), социальные (организации, управленческие структуры). А.В. Мудрик указывает на многообразие возникающих связей между ними, которые проявляются при непосредственном или опосредованном взаимодействии [17, с. 92].

Цели и задачи как второй элемент структуры взаимодействия, отмечает А.В. Мудрик, должны соответствовать реальным возможностям их достижения конкретными субъектами. Нормы, лежащие в основе организации и осуществления взаимодействия, и ценности, определяющие

его содержание, представляют следующий поэлементный компонент педагогического взаимодействия.

Данный компонент определяется нормативными актами и программными документами образовательного учреждения, в соответствии с которыми строятся отношения руководителей (педагогов) и воспитуемых (студентов). В.Н. Мясищев отмечает, что нормы взаимодействия могут определяться в различных социально-профессиональных группах или воспитательных организациях ценностной основой, что, в свою очередь, влияет на характер взаимодействия [13, с. 132].

Следующий элемент в структуре педагогического взаимодействия, который обозначил А.В. Мудрик, это средства во взаимодействии индивидуальных и групповых субъектов, к которым он, прежде всего, относит устную речь, кинестический язык и систему паралингвистических элементов [22, с. 121].

Последним компонентом структуры педагогического взаимодействия являются ситуации взаимодействия. В.Н. Мясищев выделяет характерные признаки ситуаций взаимодействия: наличие или отсутствие пространственного контакта между субъектами; характер пространства взаимодействия; содержание (познание, предметно-практическая или духовно-практическая деятельность, общение, игра и т.д.); формы; кооперативность; конкурентность [13, с. 90].

Блочный подход к структуре взаимодействия представлен в исследованиях А.А. Бодалева (праксический, аффективный, гностический); Б.Ф. Ломова (регулятивный, аффективный, информационный); Н.Н. Обозова (когнитивный, аффективный, поведенческий); Е.А. Кудрявцевой (эмоциональный, оценочно-рефлексивный, операционально-деятельностный, ценностно-смысловой, потребностно-мотивационный, интеллектуально-когнитивный); А.А. Амелькова, С.В. Кондратьевой, В.П. Симонова (ориентационный, технологический и мотивационный) и др.

Интерес представляет концепция, разработанная Н.Н. Обозовым, в которой понятия «взаимодействие» и «межличностное взаимодействие» рассматриваются как синонимичные. Автор выделяет структурные компоненты межличностного взаимодействия: когнитивный, аффективный, поведенческий [24, с. 80]. Когнитивный компонент, по определению Н.Н. Обозова, включает все психические процессы, связанные с познанием окружающей среды и самого себя; аффективный компонент он определяет состояниями субъектов: положительные, эмоциональные или конфликтные чувства, симпатия и антипатия друг к другу, удовлетворенность собой, партнером, работой и т.д.; к поведенческому относит результаты деятельности, поступки и т.д. [24, с. 82].

Представленный состав взаимодействия базируется на общем уровне психического развития субъектов, затрагивает внешние проявления индивида, все сферы его психики.

Структура педагогического взаимодействия по предмету совместной деятельности педагога раскрыта в исследованиях А.А. Амелькова, Н.А. Березовина, С.В. Кондратьевой, В.П. Симонова и др., которые предлагают на основании блочного подхода следующие компоненты педагогического взаимодействия: ориентационный, технологический и мотивационный.

Ориентационный компонент педагогического взаимодействия в значительной степени определяется целями и устремлениями к удовлетворению либо личностных, либо конвенциональных потребностей участников педагогического процесса. Технологический компонент педагогического взаимодействия характеризуется технологиями и методиками обучения и воспитания. Выбор технологий и методик в этом случае зачастую обуславливается предметным содержанием деятельности участников процесса.

Мотивационный компонент педагогического взаимодействия обуславливается потребностями педагога и учащихся и предполагает переживание чего-то лично значимого [17, с. 14].

Научный интерес представляет концепция структуры педагогического взаимодействия, разработанная Е.А. Кудрявцевой. Идея данной концепции заключается в том, что структура педагогического взаимодействия участников педагогического процесса должна быть, прежде всего, направлена на совершенствование воспитательного процесса. В связи с этим Е.А. Кудрявцева выделила следующие структурные компоненты педагогического взаимодействия: эмоциональный, оценочно-рефлексивный, операционально-деятельностный, ценностно-смысловой, потребностно-мотивационный, интеллектуально-когнитивный [9, с. 68].

Представим характеристику каждого компонента в контексте обозначенной проблемы.

- эмоциональный компонент, согласно взглядам Е.А. Кудрявцевой, выражается в способности понимать и сопереживать;

- оценочно-рефлексивный компонент представляет собой способность оценивать собственное поведение и корректировать его;

- операционально-деятельностный компонент отражает способность к совместной деятельности;

- ценностно-смысловой компонент связан с признанием опыта родителей по воспитанию детей, осознанием ценности совместной деятельности, пониманием своего места и роли в разных формах взаимодействия;

- потребностно-мотивационный компонент ученый определяет как потребности во взаимно открытых, равных и свободных действиях по отношению друг к другу, в конструктивном разрешении противоречий;

- интеллектуально-когнитивный компонент проявляется в способности изучать взаимодействие, приобретать необходимые компетенции об особенностях становления и развития отношений [9, с. 42].

На наш взгляд, такой состав структурных компонентов педагогического взаимодействия четко раскрывает его сущность, много-

аспектность, границы содержания и может являться критериями для определения уровней сформированности личностного конструкта будущего учителя начальных классов к осуществлению их профессиональной деятельности.

1.3 Модели поведения и стиль педагога

В настоящее время проблеме организации эффективного общения в сфере педагогической деятельности уделяется большое внимание. Это связано с тем, что педагогический процесс по своей сути является коммуникативным процессом, реализация которого осуществляется через общение педагога и детей. Через педагогическое общение педагог организует деятельность детей и их поведение, осуществляет оценку их поступкам и работе, сообщает о происходящих событиях, помогает преодолеть трудности как личного, так и учебного характера, поддерживает и сохраняет веру в себя и свои возможности.

Особенность педагогического общения, где участниками общения выступает педагог и дети, заключается в том, что говорит с ребенком труднее, чем со взрослым. Общение с детьми требует от педагога умения правильно воспринимать внешние проявления его противоречивого внутреннего мира, учитывать возможную непредсказуемость эмоциональной реакции на слова и действия педагога.

Педагогическое общение реализуется не только посредством слова (вербальным способом), но и с помощью жестов, взглядов, прикосновений и т.д. (невербальные способы). Направленность педагогического общения характеризуется тройственностью:

– направленность, непосредственно на детей, с целью их личностного развития и становления;

– направленность на процесс взаимодействия между педагогом и детьми;

– направленность на организацию педагогического процесса.

Таким образом, педагогическое общение – это процесс взаимодействия и сотрудничества между педагогом и детьми, имеющий личностный и социально-ориентированный характер.

Эффективность педагогического общения, реализуемого педагогом, во многом зависит от того как он умеет оперировать многообразием существующих моделей общения. Выделяют следующие модели педагогического общения:

1 Учебно-дисциплинарная модель педагогического общения, является одной из наиболее первых моделей, берущей свое начало с середины 70-х годов прошлого столетия. Особенность данной модели в том, что она в основном ориентирована на авторитет педагога. Ведущим стилем общения в рамках данной модели является авторитарный стиль, при котором:

– ведущие способы общения: запреты, наставления, разъяснения, угрозы, нотации, окрик, наказания

– тактика общения: опека и диктат

– личностная позиция педагога: удовлетворение требований руководства образовательной организации и контролирующих органов.

Данная модель признана отрицательно влияющей на личность ребенка, так как зачастую педагог ставит детей в рамки и «давит» на них своим авторитетом.

2 Личностно-ориентированная модель педагогического общения. Цель данной модели – обеспечение ребенку чувства психологической защищенности, доверия к окружающим, ощущение радости от общения с педагогом, формирование и развитие личности каждого с учетом индивидуальных особенностей. Суть личностно-ориентированной модели заключается в том, что в процессе взаимодействия педагог не «подгоняет»

развитие ребенка, а предупреждает возможные отклонения, способствует их устранению и полноценному развитию личности. Она подразумевает:

- ведущие способы общения: понимание, признание, доверие, принятие
- тактика общения: сотрудничество
- личностная позиция педагога: опора на интересы и потребности ребенка.

Таким образом, личностно-ориентированная модель предполагает организацию педагогического общения в виде диалога.

3 Социально-психологическая модель – основана на закономерностях межличностных отношений между ребенком и педагогом, а также между ребенком и детским коллективом. В рамках данной модели выделяют ряд социально-психологических эффектов, оказывающих влияние на педагогическое общение:

- Эффект бумеранга – заключается в том, что в силу ряда причин происходит подрыв доверия к педагогу и процесс общения становится детям не интересен и теряет своей значимости.

- Эффект ореола – основан на закономерности межличностного восприятия, когда о партнере общения мало информации или она искажена, то формируется заочно негативное, либо позитивное отношение к нему. В дальнейшем поступающая информация корректирует представление о собеседнике, но первые впечатления еще долго время остаются яркими и ведущими.

- Эффект новизны – состоит в том, что не вся информация, поступающая от третьих лиц о субъекте общения должна рассматриваться как равнозначная

Эффективность профессионально-педагогического общения во многом зависит от стиля общения и стиля педагогического руководства. В толковом словаре стиль определяется как совокупность приемов, способов работы, это

характерная манера поведения человека. По определению А. А. Бодалева: «Стиль – это индивидуально-своеобразная манера действия. Стиль педагогического общения – это категория социально, нравственно и эмоционально насыщенная». В.А. Кан-Калик дает следующее определение: «Индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и воспитанников».

Стилевые особенности педагогического общения и педагогического руководства зависят:

1) от индивидуальности педагога: от его компетентности, коммуникативной культуры, эмоционально-нравственного отношения к воспитанникам, творческого подхода к профессиональной деятельности;

2) от индивидуальных особенностей воспитанников: от их возрастных особенностей, половой принадлежности, уровня обученности и воспитанности, от особенностей ученического коллектива.

Традиционно обозначенные в психолого-педагогической литературе стили общения представим в следующей классификации: перспективные – общение на основе увлеченности совместной деятельностью, общение на основе дружеского расположения; нейтральные – общение-дистанция; неперспективные – общение-устрашение, общение-заигрывание, общение-превосходство. Характеристика представленных стилей общения дана В.А. Кан-Каликом.

1 Общение на основе увлеченности совместной деятельностью.

2 Общение на основе дружеского расположения [16, с. 87].

3 Общение-дистанция. Данный стиль в системе взаимоотношений педагогов и учащихся распространен. Дистанция в общении должна существовать, она необходима, так как педагог и воспитанники занимают различные социальные позиции. Для педагога очень важно владеть искусством установить дистанцию. Но дистанция в общении ни в коей мере не должна настолько четко подчеркивать социальные позиции педагогов и учеников, так как это будет способствовать возникновению отчужденности,

закрытости. Данный стиль общения часто используют молодые педагоги для самоутверждения в коллективе учеников.

К неперспективным стилям общения относятся общение-устрашение, общение-заигрывание, общение-превосходство.

При рассмотрении стилей руководства в профессиональном педагогическом общении целесообразнее опираться на классификацию стилей руководства, разработанную А.А. Бодалевым, которая включает автократический, авторитарный, демократический, игнорирующий, попустительский, непоследовательный стили [6, с. 98].

Автократический стиль руководства (самовластный) проявляется в том, что преподаватель осуществляет единоличное управление коллективом учащихся, не позволяет им высказывать свои взгляды и критические замечания.

При авторитарном стиле руководства педагог также берет все на себя. Цели деятельности, способы ее выполнения единолично задаются педагогом. Педагог постоянно проявляет свое превосходство, но в отличие от автократического стиля допускает возможность участвовать учащимся в обсуждении вопросов, проблем, но решение в конечном счете принимает преподаватель в соответствии со своими установками. Как следствие: такие стили управления тормозят развитие личности учащихся, подавляют активность, сковывают инициативу, порождают неадекватную самооценку.

При демократическом стиле руководства общение и деятельность строятся на творческом сотрудничестве [6, с. 121]. Кроме этого, данный стиль свидетельствует о высоком профессионализме учителя, его позитивных нравственных качествах и любви к детям. А. Н. Лутошкин называет этот стиль «возвращающийся бумеранг».

Игнорирующий стиль характеризуется тем, что преподаватель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей. Попустительский (конформный) стиль

проявляется в случае, когда педагог устраняется от руководства коллективом учащихся и идет на поводу их желаний, не вмешивается в жизнь коллектива, вопросы просматривает формально. Этот стиль ведет к формированию панибратских отношений или к отчуждению.

Непоследовательный стиль управления характеризуется тем, что преподаватель в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния осуществляет любой из названных стилей руководства, что приводит к дезорганизации и ситуативности системы взаимоотношений преподавателя с учащимися, к появлению конфликтных ситуаций.

Данные стили не способствуют развитию активности, не побуждают к инициативе, самостоятельности воспитанников, следовательно, отсутствует целенаправленное взаимодействие «учитель – ученик». А.Н. Лутошкин, характеризуя данные стили, сравнивает их с «плывущим плотом» (соглашающий, уступающий) [22, с. 87].

Различные стили педагогического взаимодействия и руководства порождают несколько моделей поведения преподавателя. Из числа разработанных в последние годы классификаций моделей поведения педагога в педагогическом общении интересной представляется типология, разработанная А.А. Бодалевым [6, с. 132].

Модель «Монблан» – это диктаторская модель, при которой преподаватель как бы отстранен от обучаемых, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Обучаемые – это безликая масса слушателей. Личностное взаимодействие отсутствует. Педагогические функции сведены только к информационному сообщению. Следствие: отсутствие психологического контакта, а отсюда – пассивность и безынициативность учащихся.

Модель «Китайская стена» – это неконтактная модель, близка по своему психологическому содержанию к первой модели. Разница в том, что между преподавателем и обучаемыми существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непроизвольно созданного барьера.

Модель «Локатор» – это модель дифференцированного внимания, которая основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Преподаватель ориентирован не на весь состав класса, а лишь на часть: на наиболее талантливых и успевающих или же, напротив, на слабых, на лидеров или на аутсайдеров [6, с. 143].

Модель «Тетерев» – это гипорефлексная модель, которая заключается в том, что преподаватель в общении как бы замкнут на себе: его речь большей частью монологична.

Модель «Гамлет» – это гиперрефлексивная модель, которая противоположна по психологической канве предыдущей. Преподаватель озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение для него, он постоянно сомневается в действенности своих аргументов, в правильности своих поступков, остро реагируя на нюансы психологической атмосферы, принимая их на свой счет, такой преподаватель подобен обнаженному нерву. Следствие: обостренная социально-психологическая чувствительность преподавателя, приводящая к его неадекватным реакциям на реплики и действия учащихся. В такой модели поведения не исключено, что бразды правления окажутся в руках воспитанников, а преподаватель займет ведомую позицию в отношениях.

Модель «Робот» – это модель негибкого реагирования. Взаимоотношения педагога с учащимися строятся по жесткой программе, где четко выражаются цели и задачи заданий. Идеально спланированная и методически разработанная любая деятельность разбивается о рифы социально-педагогической действительности, не достигая своей цели. Следствие: низкий эффект педагогического взаимодействия [6, с. 148].

Модель «Я – сам» – авторитарная модель общения, при которой учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на преподавателе. Он

– главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы.

Модель «Союз» – активное взаимодействие, при котором преподаватель постоянно находится в диалоге с воспитанниками, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко определяет изменения в психологическом климате ученического коллектива и гибко реагирует на них.

Из числа разработанных в последние годы за рубежом классификаций моделей поведения педагога интерес представляет типология, предложенная М. Таленом, основополагающим признаком которой является выбор роли педагогом на основе собственных потребностей, а не на потребностях учащихся.

Модель «Сократ» – это педагог с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственен индивидуализм в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; учащиеся при этом усиливают позицию, учатся отстаивать собственную точку зрения.

Модель «Руководитель групповой дискуссии» – при данной модели поведения педагог главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися, отведя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии [13, с. 88].

Модель «Мастер» – педагог выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию и прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

Модель «Генерал» – педагог избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а учащийся должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам. По данным автора типологии, эта модель является

наиболее распространенной в педагогической практике, чем все вместе взятые.

Модель «Менеджер» – модель, получившая распространение в радикально ориентированных школах и сопряженная с атмосферой эффективной деятельности коллектива учащихся, поощрением их инициативы и самостоятельности. Педагог стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель «Тренер» – атмосфера общения в классе пронизана духом корпоративности. При этом учащиеся класса подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Учителю отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное – конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель «Гид» – педагог – воплощенный образ ходячей энциклопедии: лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен.

В целом можно говорить о том, что модели поведения педагога в общении, стили общения и стили педагогического руководства взаимосвязаны между собой. Овладение основами профессионально-педагогического общения должно происходить на индивидуально-творческом уровне, так как выделяемые нами компоненты профессионально-педагогического общения своеобразно и неповторимо проявляются в деятельности каждого педагога. Вот почему важнейшей задачей начинающего учителя является поиск индивидуального стиля общения, педагогического управления и модели поведения.

Выводы к 1 главе.

Основываясь на анализе психолого-педагогической литературы, педагогическое взаимодействие – это процесс непосредственного и опосредованного воздействия субъектов (объектов) друг на друга, в результате чего порождается их взаимная связь и обусловленность.

Анализ научных подходов по проблеме позволил выделить компоненты педагогического взаимодействия:

- взаимоотношения
- взаимопонимание
- взаимовлияние
- взаимные действия
- взаимопознание

Таким образом, педагогическое общение – это процесс взаимодействия и сотрудничества между педагогом и детьми, имеющий личностный и социально-ориентированный характер.

Выделяют следующие модели педагогического общения:

1 Учебно-дисциплинарная модель педагогического общения, является одной из наиболее первых моделей, берущей свое начало с середины 70-х годов прошлого столетия. Особенность данной модели в том, что она в основном ориентирована на авторитет педагога. Ведущим стилем общения в рамках данной модели является авторитарный стиль,

2 Личностно-ориентированная модель педагогического общения. Цель данной модели – обеспечение ребенку чувства психологической защищенности, доверия к окружающим, ощущение радости от общения с педагогом, формирование и развитие личности каждого с учетом индивидуальных особенностей.

Были выделены следующие стили педагогического общения автократический, авторитарный, демократический, игнорирующий, попустительский, непоследовательный.

Выделены модели поведения педагога в педагогическом общении «Монблан», «Китайская стена», «Локатор», «Тетерев», «Гамлет», «Робот» «Я

– сам», «Союз», «Сократ», «Руководитель групповой дискуссии», «Мастер», «Генерал», «Менеджер», «Тренер», «Гид».

Глава 2 Развитие педагогических взглядов в Российском образовательном процессе в течение 19-21 веков

2.1 Особенности формирования стиля педагогического взаимодействия в образовательных учреждениях России в 19 веке

В 19 веке на русскую педагогику воздействовали такие значимые публичные функционеры как Белинский и Чернышевский. Они считали, что у всех людей обязаны быть равные возможности получения образования. Белинский считал, собственно что главная задача воспитателя – взрастить лучшее в ребенке.

20 век характеризуется распространением гуманистических идей, формируются три основных направления в педагогике: абстрактное (права ребенка равны правам взрослого, больше теории нежели практики) практическое (признавались права ребенка, уважалась личность ребенка, превалировали традиционные системы обучения, инновации не предполагались) универсальное [33, с. 76].

В рассматриваемый временной промежуток открывается множество учебных заведений, реализующих программу начального образования. Это были церковно-приходские школы, а после 1895 года преобладающими становятся школы, дающие светское образование. Реформы в образовательной системе сказались на сроках обучения и на открытии новых учебных заведений: учащиеся обучались в течение 5-6 лет, в 1912 году начали открываться высшие начальные училища, целью которых было продолжение обучения после элементарных школ. В связи с увеличением количества учебных заведений, возникла необходимость обучения педагогов, следствием чего стало открытие курсов по подготовке учителей, а также институтов, семинарий, появляются неправительственные высшие учебные заведения. В начале 20 века новая организация начального обучения детей привела к открытию частных экспериментальных учебно-воспитательных

учреждений, к примеру, в 1906 году был открыт «Дом свободного ребёнка», в данной организации важными условиями обучения и воспитания детей считались:

Жалование сельского учителя составляло около 300 рублей в год, помощника учителя – 140-180 рублей, каких-либо дополнительных источников существования он, как правило, не имел, хотя иногда учителя заводили свое хозяйство: огород или пасеку, случалось даже держали скот. Далеко не всегда предоставлялась и казенная квартира, многим приходилось снимать «углы» в крестьянских избах. Труд таких учителей считался подвижническим и воспринимался обществом как исполнение священного долга служения народу. Однако одних моральных стимулов все же было недостаточно. Зачастую учителя, особенно имевшие семьи, не выдерживали и уходили в конторщики, приказчики, канцелярские служащие [25, с. 78].

Если первоначально профессия учителя считалась исключительно мужской, то к началу прошлого столетия значительную часть учителей начальных школ уже составляли женщины, зарплата которых, как правило, была еще меньше, чем у мужчин. Каких-либо особых льгот учителя не имели, даже получить пособие от земства, чтобы дать хотя бы среднее образование собственным детям удавалось лишь немногим.

Кроме земских начальных школ в губернии существовало около тысячи церковно-приходских школ, появившихся в России в конце 19 века по проекту обер-прокурора Синода К.П. Победоносцева. Противоположностью классической гимназии были реальные училища, – средние школы, где не было древних языков, а акцент был сделан на преподавании естественных дисциплин и новых языков. При пермском Алексеевском реальном училище (позднее – авиационный техникум) с 1896 года существовало горное отделение, дававшее среднее техническое образование. Выпускники реальных училищ становились студентами технических вузов и естественных факультетов университетов [8, с. 76].

Многие учителя начала XX века активно интересовались политикой, причем для сельских учителей был характерен больший радикализм, чем для их уважаемых коллег – преподавателей гимназий, семинарий и реальных училищ. Однако и среди них появлялись люди, симпатизировавшие освободительному движению, принимавших активное участие в революционных событиях. Так 14 мая 1905 года на улицах Перми произошли «беспорядки», связанные с попыткой провести собрание для учреждения неразрешенного властями Пермского отделения Всероссийского союза учителей, самую активную роль в которых сыграли учителя и учащиеся учебных заведений города [12, с. 96].

Среднее образование в России в рассматриваемый период характеризуется как увеличением количества обучающихся, так и ростом числа учебных заведений. Среднее образование можно было получить в гимназии, прогимназии, реальном училище, кадетском корпусе, частном среднем учебном заведении, в коммерческом училище или в среднетехническом училище для мальчиков. Власти и общество перестало удовлетворять классическое среднее образование, получаемое детьми в учебном заведении, поэтому в 1899-1900 годах работала комиссия, которая разработала некоторые положения, устраняющие недостатки среднего образования, в частности, предложения были направлены на:

- создание при университете педагогических курсов, готовящих учителей в средней школе;
- улучшение материального положения учителей средних школ;
- сохранение гимназий и училищ в качестве основных типов учреждений, дающих среднее образование;
- усиление нравственного, национального и физического воспитания, сохранения объема изучения латинского и греческого языков;
- повышение статуса реальных училищ; облегчение возможностей перехода из гимназий в реальные училища.

Согласно российскому образовательному праву, основную массу преподавателей средней школы в России конца XIX – начала XX века готовили университеты. Помимо них действовали и специальные педагогические высшие учебные заведения, сеть которых постоянно расширялась.

Во второй половине 19 века общественно-педагогическое движение в России характеризуется следующим:

- расширяется сеть народных школ;
- не приветствуется работа сословно-крепостнических школ;
- проводятся выступления, направленные против догматического и схоластического обучения;
- вводится общее образование, носящее светский характер;
- обучение и воспитание детей строится на принципе уважения личности ребёнка; разрабатываются дидактические основы процесса обучения;
- делаются попытки возвращения автономии высших школ.

Во второй половине 19 века педагогические идеи, изложенные в трудах Н.И. Пироговым, Л.Н. Толстым, К.Д. Ушинским, В.Г. Белинским, А.И. Герценом, Н.Г. Чернышевским и др. учёными широко освещаются педагогическими и общественными периодическими изданиями (к примеру, в «Журнале для воспитания», в «Русском педагогическом вестнике», в «Педагогическом сборнике» и др.).

В 1867 году создается Петербургский историко-филологический институт. В 1874-м в связи с проведенной ранее (1871) образовательной контрреформой и вызванной ею недостатком учителей древних языков Нежинская гимназия «высших наук» преобразуется в историко-филологический институт Министерства народного просвещения (МНП). Оба заведения готовили учителей древних и русского языков, словесности, истории, географии для гимназий МНП и других ведомств.

В 1903 году образуется Женский педагогический институт ведомства учреждений императрицы Марии. Его возникновение было обусловлено нехваткой педагогических кадров в женских средних учебных заведениях. Обучение здесь длилось 4-4,5 года. В 1912-м вводится новый устав института, по которому удлинялся срок обучения и преимущественное право при поступлении туда получали выпускницы женских институтов и гимназий ведомства императрицы Марии [22, с. 89].

В 1911 году в Москве открывается Педагогический институт имени П.Г. Шелапутина при Министерстве народного просвещения для лиц, имеющих университетское образование, а также для повышения квалификации учителей средних учебных заведений. Срок обучения составлял 2-3 года. Занятия вели преимущественно преподаватели Московского университета.

Кроме высших педагогических учебных учреждений в России появляются всевозможные «профильные» курсы для подготовки и повышения квалификации учителей средней школы. Так, в 1881 году были созданы курсы для подготовки учителей реальных училищ, в начале 1890-х - курсы для подготовки учителей военной гимнастики, в 1911-м - однолетние кратковременные курсы для подготовки учителей и учительниц средних учебных заведений.

Министерство народного просвещения принимает попытки повысить качество преподавания отдельных дисциплин посредством ужесточения требований к учителям. В частности, 13 мая 1898 года специальным циркуляром попечителям учебных округов предлагалось улучшить преподавание физики: учителями этого предмета могли быть только лица, получившие на государственном экзамене по физике оценку «весьма удовлетворительно» и имевшие удостоверения о том, что они занимались в лабораториях.

В учебных округах предлагалось устроить физико-математические семинарии, предоставлявшие их выпускникам определенные права и

преимущества, создать в гимназиях физические кабинеты, требовать от учителей физики проводить с учащимися опытные работы. Министерским циркуляром от 23 июня 1910 года за № 17687 вводилось «Положение об учителях и учительницах чистописания в средних учебных заведениях». По нему право на эту деятельность оставалось лишь у лиц, окончивших те художественные училища, которые предоставляли право на звание учителя рисования, черчения, чистописания в средних учебных заведениях, и где преподавалась методика указанных дисциплин [9, с. 46].

Постоянно ужесточались требования к образовательному цензу учебного персонала гимназий и реальных училищ. Так, в 1898 году МНП разъясняло попечителям учебных округов, что преподавать в приготовительных классах гимназий не могут учителя начальных училищ, а только работающие в основных классах гимназий, или лица, имеющие звание не ниже учителя уездного училища. В 1899 году министерство потребовало от лиц, назначаемых на должности помощников классных наставников, иметь звание не ниже учителя начального народного училища. Строже становились и экзамены на звание учителя гимназии.

Действующие с 1870-х годов уставы мужских гимназий и реальных училищ не предусматривали применение в них женского труда. Однако с течением времени положение стало меняться.

Первым важным направлением реформ в образовании в России во второй половине 19 века было издание «Положения о женских училищах». Согласно данному положению, женские училища предоставляли среднее образование и были объявлены вне сословным учебным заведением. В соответствии с положением, в городах открывались училища двух разрядов.

В училищах первого разряда обучались девочки и девушки на протяжении шести лет, в содержание обучения входило изучение Закона Божьего, русского языка и словесности, арифметики и начал геометрии, географии, всеобщей и русской истории, естествознания, физики и рукоделия. В училищах второго разряда обучение проходило в течение трёх

лет, девушки учили Закон Божий, также обучались русскому языку, географии, русской истории, арифметике, рукоделию. Вторым важным направлением проведения реформ в образовании была реализация реформ высшей школы, основные положения которой определялись в «Уставе 1863 года». В данном документе возвращались:

- выборы ученого совета университета, ректоров и проректоров (на 4-летний срок);
- выбор преподавателей в соответствии с результатами конкурса;
- выбор декана на ученом совете факультета;
- увеличивалось количество кафедр и преподавателей;
- предоставлялось право на ведение научных работ и издание результатов научных трудов.

Реформы коснулись и обучения и организации работы народных училищ. В 1864 году было издано «Положение о начальных народных училищах», согласно которому основной целью работы данных учебных заведений являлась передача народным массам религиозно-нравственных представлений и понятий и основ полезных знаний. Для училищ была характерна внесловность, бесплатность, а также совместное обучение лиц обоего пола. Правом преподавания в народных училищах обладали лица, имеющие как светское, так и духовное образование.

В содержание обучения входило изучение Закона Божьего, чтения, письма, арифметики, церковного пения. Руководили и контролировали работу народных училищ губернские и уездные училищные советы. Изменению подлежала и организация работы гимназий. В 1864 году был принят «Устав гимназий и прогимназий», в котором были определены два типа гимназий (классическая и реальная).

Также в Уставе было прописана отмена физических наказаний, необходимость открытия гимназических библиотек, некоторые вопросы методического характера, в частности, использование наглядности при

изучении физики, математики. Выпускники классической гимназии получали право поступления в университет. В содержание обучения в классических гимназиях входило изучение латыни и греческого языка, русского языка и литературы, истории (отечественной, всемирной, священной), географии, естествознания, физики, черчения, французского или немецкого языков [27, с. 77].

В реальных гимназиях осуществлялась подготовка к обучению в высшем учебном заведении специального типа. Достаточно много времени (порядка 22-26 часов в неделю) уделялось изучению математики, кроме того, учили естествознанию, черчению, русскому языку и литературе, географии, истории, иностранным языкам.

Существенным источником изучения вопроса взаимоотношений учителей и их подопечных являются ученические петиции, поток которых значительно возрос в 1905-1907 годах. Лейтмотивом петиций являлось отстаивание принципа уважения личности учащихся, доверия к ним, вежливого обращения со стороны педагогического персонала. Что касается собственно процесса обучения, здесь, в частности, предлагалось введение факультативного изучения Закона Божия, лекционной системы в старших классах и так далее.

Своеобразные запросы выдвигались ученицами женских учебных заведений, где дела учителей и учениц были жестко регламентированы, в случае если не официальными, то установившимися неписаными положениями. Ученицы имели возможность задавать учителю вопросы лишь только в пребывании классной женщины и только на темы, обсужденные заблаговременно. Вопросы без разрешения на уроке, беседы с учителем на переменах или же за пределами средних учебных заведений рассматривались как провинность, при этом не лишь только ученицы, но и учителя. В следствие этого гимназистки добивались права на свободное общение с учителями.

Если же брать взаимоотношения педагогического руководства с учителями, картина вырисовывается следующая. В целом начальство было довольно своими подчиненными. Проводя в 1904/05 учебном году инспекцию средних учебных заведений, включая московские, министр народного просвещения отмечал некоторые пробелы в преподавании, однако с чувством полного удовлетворения констатировал, «что в лицах начальствующих и учащихся, за редким исключением, я всюду видел преданных своему делу тружеников, понимающих всю святость и ответственность возложенных на них обязанностей». Наблюдавшееся кое-где «брожение умов» рассматривалось как результат агитации жалкой кучки педагогов-«вольнодумцев».

Между тем события 1905-1907 годов в определенной степени повлияли на часть московских учителей средней школы, оказавшуюся захваченной «либеральными» идеями. Однако такие люди составляли незначительное меньшинство учительского корпуса. В большей степени они были представлены в частных учебных заведениях, коммерческих, торговых училищах Министерства торговли и промышленности. Тем не менее, 21 июня 1905 года министр народного просвещения В.Г. Глазов выступил с циркуляром, где обличал «недостойных педагогов».

Социальный облик учительства нашел широкое отражение в литературе, публицистике, мемуаристике того времени, к которым мы за недостатком места и отсылаем читателя.

2.2 Трансформация стиля педагогического общения в 20 веке

Главная практическая задача советской педагогики заключалась в том, чтобы привести содержание школьного образования в соответствии с целями коммунистического воспитания; связать содержание образования с решением актуальных социальных проблем – политических, экономических и культурных, пересмотреть идейные, методологические основы теории

общего образования и создать на базе марксизма новую педагогическую концепцию содержания школьного образования.

После революции 1917 г. произошли изменения не только в системе образования, но и в формах взаимодействия учителей с учащимися. В первые годы становления советской школы поиски в области конструирования нового содержания образования осуществлялись массовой учительской практикой. Коренное изменение содержания образования было осуществлено в 1923 году, когда в практику школы были введены комплексные программы ГУСа.

Руководители Наркомпроса Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, М.Н. Покровский рассматривали школьное образование как единую систему знаний, умений и навыков, тесно связанную с потребностями народнохозяйственного, социально-политического, культурного развития страны. Идеологическим основанием такой системы стали главные мировоззренческие идеи и понятия марксизма [10, с. 77].

В соответствии с целями и принципами обучения в новой, советской школе в педагогике 20-х гг. развитие активности и самостоятельности учащихся рассматривалось в качестве основных критериев выбора методов школьной работы. В качестве методов, наиболее соответствующих решению этих задач, назывался исследовательский, а также активно-трудовой, лабораторный, эвристический, экскурсионный. По существу это были разновидности ведущего метода работы в советской школе исследовательского.

Взаимоотношения учителей и учеников с одной стороны, становятся более формальными. Это было обусловлено существенным увеличением количества обучающихся, нехваткой педагогических кадров. С другой стороны, престиж учителя в обществе был высок, он, как и в дореволюционный период, являлся не только транслятором новых знаний, но и образцом для подражания. В то же время в советской России постепенно происходит трансформация педагогического взаимодействия. Это было

обусловлено, в том числе, поиском со стороны власти новых способов и принципов обучения, активной ломкой устоявшейся в дореволюционный период системой обучения.

К концу 1918 г. были разработаны, а в начале 1919 г. были высланы на места первые советские программы, построенные еще по предметной системе и носившие рекомендательный, примерный характер. Они именовались «Материалы для образовательной школы». Их авторы указывали на необходимость выработки конкретных программ с учетом местных условий каждого уезда и даже каждой школы. Понятно, что такой подход дезориентировал учителей и руководителей школ. В 1920 г. были опубликованы первые учебные планы советской школы - «Примерные учебные планы для I и II ступени в единой трудовой школе» (1920). Они были составлены в двух вариантах: план-минимум и план-максимум [40, с. 122].

Первый вариант предусматривал сокращенное количество учебных часов для школ, находившихся в особо тяжелых условиях Гражданской войны и нехватки педагогов. План-максимум исходил из пятидневной учебной недели, а в субботу предполагалось проведение экскурсий в природу и на предприятия.

В программах 1920 г. и 1921 г. все еще было сильно влияние дореволюционных методистов, что не устраивало руководителей НКП. В то же время задачи, выдвигавшиеся Октябрьской революцией, и, прежде всего, проведение в школу марксистско-ленинского мировоззрения, были отражены недостаточно. К числу этих задач относились следующие: уничтожить разрыв между теорией и практикой, школой и жизнью, знанием и трудом; воспитать у школьников умение превращать коммунистические принципы в руководство для повседневной практической работы.

4 июля 1921 г. коллегией НКП было утверждено положение о научно-педагогической секции (далее – НПС) государственного ученого совета (далее - ГУС), председателем которого была назначена Н. К. Крупская. Уже

на следующий день, 5 июля, на секции обсуждались тезисы о школьном строительстве. В частности, отмечалось следующее: «Основным стержнем преподавания... должны быть теоретическое и практическое изучение экономической жизни и экономического строительства своей страны. Это изучение должно идти по четырем направлениям:

- а) по направлению изучения сил и богатств природы;
- б) по направлению изучения способов воздействия на эти богатства и силы с целью их использования со стороны людей;
- в) по направлению изучения главного фактора производства - человека;
- г) по направлению изучения организации этого общества» [21 33, с. 143].

В этой декларации в первоначальном виде была сформулирована основная идея будущих комплексных программ. В дальнейшем в целом ряде заседаний секции, методической комиссии и на совещаниях ГУСа формулировалась мысль о создании комплексных учебных «беспредметных» программ. Эта мысль была ведущей при обсуждении таких вопросов, как методы обучения (например, «естественный метод усвоения детьми грамоты», «комплексный метод обучения»), создание сельскохозяйственного уклона в деревенской начальной школе и индустриального уклона в городской школе, внедрение в школу краеведческой работы. При этом неизменно отвергались варианты программ, построенные по предметному принципу, которые считались как излишне регламентирующие школьную работу. В итоге НПС решительно отвергла признанный всеми педагогами мира на протяжении многих столетий сам принцип предметного построения программ и стала обсуждать исключительно различные варианты комплексных программ.

Сама идея комплексного построения программ была упомянута еще в документе «Основные принципы единой трудовой школы» от Государственной комиссии по просвещению (16.10.1918 г.), в котором указывалось на необходимость слияния учебных предметов в «как бы

детскую энциклопедию» [31, с. 139]. В ряде работ западноевропейских педагогов, выступавших против схоластики и формализма старой школы, проводилась идея комплексного построения учебных программ.

В 1920-1921 гг. имели место первые попытки воплощения на практике комплексного подхода в обучении, причем поначалу в деятельности опытно-показательных станций НКП. Наконец, в начале 1923 г. НКП принял к реализации в школах I ступени схему, разработанную при участии Н.К. Крупской.

Схема ГУСа центром школьных программ поставила трудовую деятельность людей, которая должна была изучаться в связи с природой как объектом трудовой деятельности и в связи с общественной жизнью, которая является следствием все той же трудовой деятельности. Этим, по мысли авторов, достигалось единство всех компонентов программы. Все сведения, расположенные в трех колонках, объединялись той или иной комплексной темой («комплексом»), изучение которых увязывалось, по возможности, с сезонными явлениями и краеведением. Каждая комплексная тема была рассчитана на определенный срок (от двух недель до полутора месяцев). Эта комплексная тема была иногда разной для городских и сельских школ.

Для первого года обучения первой комплексной темой была «Жизнь ребенка до школы летом», второй - «Знакомство со школой», третьей - «Охрана здоровья детей», четвертой - «Октябрьская революция» (по срокам она приурочивалась к праздничным дням). Некоторые темы повторялись в один и тот же срок (в соответствии с сезонными явлениями и датами революционных праздников) на всех четырех годах обучения. Таковы темы «Октябрьская революция», «Первое мая – международный праздник трудящихся», а, например, тема «Начало весенних работ» изучалась только в 1-м и 2-м классах.

Комплексные программы считались руководящими работниками НКП «блестящим завоеванием», подлинным выражением марксизма в школьной работе, применением диалектического материализма в программах и методах

работы советской школы. А.В. Луначарский в речи на съезде заведующих губернскими отделами социального воспитания 11 марта 1923 г. в таких восторженных выражениях характеризовал программы ГУСа: «Это есть нечто, в полном смысле слова, замечательное. Это целый переворот в деле школьного образования, это такая вещь, которая, если мы сумеем ее развить, будет иметь всемирное значение. В этой программе лежит необычайное изящество структуры; с какой бы стороны ни подойти к ней, вы видите нечто цельное» [40, с. 154].

Во вводной записке к программам школ I ступени отмечались два недостатка «догусовских» программ: их оторванность друг от друга и их оторванность от жизни. Преодолеть эти недочеты и предполагалось применением комплексного метода и установлением тесной связи содержания программ с жизнью.

Н.К. Крупская считала принципиально важным постановку идеи трудовой деятельности трудящихся в центр содержания программ и обосновывала это следующим образом: «В основу программы. Кладется изучение трудовой деятельности людей. Этим создается та внутренняя связь между темами отдельных бесед, между различными предметами, которая необходима, так как осмысливает все преподавание».

Вводная записка прямо указывала на то, что в ходе реализации комплексных программ изучаются не учебные предметы, а «центральные темы», дающие, по мнению авторов программ, нужные учащимся по данной теме знания и навыки. Темы программы должны быть вместе с тем интересными и близкими активной жизни ребенка и окружающей школу действительности. Интерес детей, проявлявшийся к тому или иному общественно-политическому или природному явлению, провозглашался критерием отбора учебного материала.

Школьная работа объединяется на основе так называемых очередных ударных заданий школы. При этом каждой школе предлагалось периодически выдвигать то или иное принципиально ценное и практически

важное ударное задание, проведением которого объединяются все работники данного класса. В школе II ступени «синтетическое образование проводится:

1) путем координирования содержания отдельных изучаемых наук друг с другом, в смысле выделения общих, связанных друг с другом тем;

2) путем максимальной согласованности преподавателей между собой, осуществляемой посредством периодических сговоров преподавателей по установлению связи между программами отдельных, одновременно изучаемых учащимися учебных предметов».

Уже во введении к программам для 5-7 лет обучения указывалось, что отныне «не придается никакой цены ранее сложившейся систематике школьных предметов; каждый школьный предмет теряет свою самостоятельность и самодовлеющую ценность». В своем выступлении на указанном съезде замнаркома НКП М.Н. Покровский дошел до того, что стал отрицать значение математики как науки. Он, в частности, утверждал следующее: «Что касается математики, то мнение наиболее свежих математиков из университетских профессоров таково, что это не наука с определенным конкретным содержанием, а что это определенный язык, на котором говорят». Изучение этого языка, то есть языка математики, по мнению М.Н. Покровского, должно происходить попутно, в процессе изучения физики, химии, механики, астрономии. Русский язык также должен изучаться в связи с другими дисциплинами.

Отсутствие в программе словесности Покровский считал огромным плюсом, так как он, по его признанию, «давно вынес впечатление, что нельзя отбить вкус к литературе лучше, чем введением ее в форме преподавания». И далее он утверждал, что «подростки, организовав клубы, изучат сами и Тургенева, и Толстого, и Гоголя, и Пушкина».

Таким образом, в своей борьбе против систематической науки создатели комплексных программ, руководители НКП и официальной отечественной науки были готовы ликвидировать, объявить

несуществующими не только учебные предметы, но даже тысячелетиями существующие науки.

Составители комплексных программ, по-видимому, вполне искренне стремились к решению следующих важнейших задач:

1) осуществить связь школы с жизнью, радикально перестроить школьное обучение, уничтожив отрыв обучения от практики, от трудовой деятельности людей;

2) привить учащимся диалектико-материалистическое мировоззрение и обеспечить материалистическое содержание школьного обучения;

3) сделать школьное обучение близким интересам ребенка и соответствующим уровню и характеру развития возрастных групп;

4) установить связь обучения с жизнью данного района (краеведческий принцип) и с сезонными явлениями природы.

Указанные задачи были действительно актуальными. Однако введение комплексных программ не способствовало их решению. Авторы комплексных программ полагали, что внедрение их программ позволяет осуществлять на практике диалектический принцип связи явлений жизни; однако диалектический материализм имеет в виду естественные связи, а в комплексных программах устанавливались противоестественные, искусственные, надуманные связи.

Новаторы из НКП считали, что они проводят идею связи жизненных явлений, принцип связи обучения с жизнью; они «любовались» «цельностью» программ. В действительности же комплексные программы представляли собой смесь бессистемных, клочкообразных сведений, набранных из различных областей знания и искусственно приуроченных к той или иной теме. Комплексные программы нарушали систематичность знаний, логику учебных предметов, развивали поверхность и всезнайство. На уроках говорилось о многом, но ничего не закреплялось основательно. Наука и жизнь механистически противопоставлялись друг другу, нарушалась последовательность знаний.

В школе II ступени учебные предметы хотя и сохранялись, но расположение учебного материала в каждой теме производилось по комплексным темам, вследствие чего учебный предмет уродовался, логика его нарушалась. Некоторые темы в комплексных программах школы I ступени, особенно связанные с сезонными явлениями и революционными праздниками («Первое мая - праздник трудящихся», «Великий Октябрь»), из года в год повторялись во всех четырех классах. Отсюда излишний, совершенно необоснованный концентризм учебного материала, ненужная его повторяемость и большая неэкономность в расходовании времени на уроке.

Учебные навыки, то есть то, на что учителя всегда обращали особое внимание (беглость и правильность чтения, орфографически правильное письмо, умение быстро и правильно производить арифметические действия над числами и др.), в программах 1923-1924 уч. г. отсутствовали совсем.

Комплексные программы уничтожали специфику каждого учебного предмета; не обращалось внимания на необходимость отработки навыков чтения, грамотного письма и быстрого устного счета. В тексте программ давались, например, такие однозначные установки: «Не должно быть в школе арифметики и русского языка как особых предметов, никакого особого изолированного курса природоведения не должно быть».

В 1925 г. в НКП уже стали понимать необходимость переработки программ, однако вместо отказа от комплексного построения программ все еще твердо держались «комплекса» как ведущего начала структуры программ и склонялись лишь к некоторым уступкам «навыкам». Единая комплексная тематика сохранялась и в программах первого концентратора школ II ступени, хотя обучение здесь велось по отдельным предметам. В этих программах содержится критика в адрес учителей, которые превратили комплекс в какой-то «фетиш» и «педагогический кунштюк» и при этом не понимают «истинного духа комплексной системы организации образовательного материала».

В 1927 г. были изданы новые программы, в которых была подтверждена верность комплексной системе. При этом авторы сожалели, что школы пока оказываются не в состоянии «построить все программы и всю учебную работу в виде комплексов-дел, в виде последовательного и непрерывного ряда трудовых заданий общественно-практического порядка». В то же время программы 1927 г. включали в себя элемент компромисса между комплексностью и предметностью в форме своеобразного приложения, которое называлось «программа навыков». Но уже в программах 1929 г. это важное дополнение было исключено, а сами программы стали во все большей степени преобразовываться из комплексных в комплексно-проектные; они стали еще более бессистемными, и, что было особенно печально, сильно сокращался объем изучаемого школьниками содержательного материала.

Помимо этого в программах усилился концентризм в преподавании учебного материала и его повторяемость. Так, и в 1-м, и во 2-м классах указывается «наблюдение за распусканием веток, проращивание семян». К вопросам о строении цветка и опылении программа возвращается трижды.

Вместо общеобразовательного материала авторы программ выдвинули на первое место общественно-полезную работу, которая должна была выполняться в виде проектов с первых дней пребывания ребенка в школе, например «Наблюдения за заболеваемостью в своих семьях». Это была вторая по счету комплексная тема 1-го года обучения. Впоследствии недостатки рассмотренных нами программ были «списаны» на «правых и левых уклонистов», на «вредителей», которые «маскируясь революционной фразой, двурушничая, сумели ввести в заблуждение Наркомпрос», отмечал Е. Н. Медынский. Именно этим обстоятельством он объяснял несовершенство программ 1920-х гг. Отметим, что постепенно трансформировалась роль учителя. Он уже не только выступал транслятором знаний, но и должен был проповедовать идеологию марксизма, что

отрицательно сказывалась как на усвоении знаний учащимися, так и на отношении к педагогу вообще.

Несмотря на то, что в педагогической печати 1930-х гг. и позднее, по существу, вплоть до конца советского строя вина за все эти повсеместно вводимые благоглупости возлагалась на неких мифических «уклонистов» и «вредителей», чьи «гнезда», - как было принято писать в газетах, - были разрушены благодаря бдительности органов безопасности, конкретные фамилии этих самых «вредителей» никогда не назывались, ибо тогда надо бы было называть имена, которые были окружены пиететом и были неприкасаемы для критики. Ведущие отечественные историки педагогики вплоть до падения социалистического строя не торопились признавать порочный характер программ ГУСа, ограничиваясь крайне мягкой критикой и делая упор на позитивные моменты.

Так, Захар Ильич Равкин в нейтральных тонах характеризовал программы ГУСА 1920-х гг., называл их первой попыткой в направлении поиска путей революционного обновления содержания школьного образования, установления связи его с жизнью, с практикой социалистического строительства. Другой видный педагог Федор Филиппович Королев дословно повторял характеристику программ, данную в свое время Н.К. Крупской в тот период, когда их недостатки стали очевидными для всех. Тем не менее он подчеркивал, в частности, что «учебный план 1927 г. включал дисциплины, имевшие в виду разностороннее, естественнонаучное, общественно-политическое образование учащихся, трудовое, физическое и эстетическое их воспитание».

Разумеется, никаких «уклонов» и никакого «вредительства» в деятельности деятелей НКП в 1920-е гг. и позднее не было и в помине. Зато имело место самое настоящее педагогическое невежество, фундированное, идеологическими и политическими установками и выразившееся в отказе от всего передового в деятельности российской школы в предшествующий исторический период. Немалый вред наносило и бездумное увлечение

зарубежными «новациями», что не в последнюю очередь объяснялось солидным дореволюционным эмигрантским «стажем» некоторых ведущих сотрудников НКП. И, разумеется, как уже указывалось выше, важной причиной внедрения рассмотренных выше «программ» было отсутствие педагогического образования и серьезной учительской (преподавательской) практики у руководителей этого ведущего органа образования в стране.

Тем не менее высвобожденная Октябрьской революцией энергия масс, в том числе учительских, позволила добиться в 1920-е гг. значительного прогресса в ликвидации неграмотности, в восстановлении и дальнейшем развитии системы народного образования, в подготовке первого поколения «красных» командиров производства и специалистов высшей квалификации, иными словами, заложить надежный фундамент для будущего подъема хозяйства страны в целом и выхода ее на передовые позиции во многих отраслях науки и производства.

Новый период в истории советской школы относится к началу 30-х годов. Прежде всего это было связано с изменением социально-политической обстановки в стране, хотя продолжали существовать идеалы революции, однако, по существу все более утверждался культ личности Сталина. Требовалось, чтобы молодежь воспитывалась в духе послушания и конформизма.

С другой стороны, отсутствие прочных знаний у выпускников школ, недостаточный уровень этих знаний препятствовали качественной подготовке молодежи к продолжению обучения в техникумах и вузах. Новые социальные и собственно педагогические требования нашли отражение в многочисленных партийно-правительственных 30-х гг., посвященных состоянию школьного образования.

Был взят курс на предметное распределение учебного материала с точным указанием числа часов на их изучение в каждом классе. В учебных программах был определен круг систематизированных знаний и четкий перечень навыков по каждому учебному предмету [23, с. 87].

В начале 70-х годов страна стала переходить на всеобщее обязательное среднее образование. Решение этой задачи диктовалось требованиями научно-технической революции. С середины 80-х гг. в стране начались крупные общественно-политические перемены – перестройка. Впервые за все годы существования советской власти в стране развернулось широкое общественно-педагогическое движение, в которое были вовлечены не только учителя, научные работники, но и родители, публицисты, люди различных профессий.

В советский период идеи гуманизма стали главенствующими в педагогике. Основные положения советской гуманистической педагогики включали в себя: равенство в получении образования бесплатное обучение, стипендии для студентов совершенствование знаний, которые дает учебное заведение единство обучения и воспитания дух интернационализма, дружба народов Гуманистические идеи советской педагогики продвигали Луначарский, Шацкий, Макаренко, позднее Сухомлинский. В 80-90-х годах 20 века формируется новое педагогическое мышление. Основные положения этого направления заключаются в следующем: человек – наивысшая ценность, человек – воплощение порядка, свободы, равенства, пропаганда высших духовных ценностей.

После распада СССР в 1992 г. в России открылись возможности не стесненных идеологическими предписаниями педагогических поисков, произошли качественные изменения в школьной политике. В отечественной педагогике в 1990-х гг. существенно изменилась трактовка демократизма общеобразовательной школы.

В педагогическом процессе 20 в. считалось, что достижение положительного результата общения, зависит от соблюдения ряда условий:

- умение правильно воспринимать и обобщать информацию;
- коммуникативных навыков и умений педагога;

- способности педагога проявлять эмпатию и осуществлять рефлексию;
- уровня наблюдательности;
- умение слушать и понимать ребенка, воздействовать на него посредством убеждения, эмоционального заражения, внушения;
- умение при необходимости изменять стили и позиции общения;
- умение преодолевать конфликты, «гасить» конфликтные ситуации в момент их зарождения [19, с. 65].

Важную роль играет психолого-педагогическая компетентность педагога в области психологических особенностей и закономерностей общения, взаимодействия.

В настоящее время существует несколько классификаций видов педагогического общения. Чаще всего педагогическое общение подразделяют на виды, в зависимости от сочетания стилей общения: Дидактическое педагогическое общение – осуществляется посредством индивидуального взаимодействия ребенка и педагога («лицом к лицу»). Фронтальное педагогическое общение – осуществляется между педагогом и всеми детьми одновременно («учитель-ученик-ученик»).

Межличностное взаимодействие в каждом из данных видов педагогического общения требует от педагога опоры на различные внутриличностные ресурсы. Выбор вида педагогического общения, зависит от личных предпочтений со стороны педагога. В том случае, если педагог предпочитает использовать фронтальное общение, то в процессе его подготовки и последующему самосовершенствованию необходимо развивать универсальную педагогическую культуру общения. Если педагог предпочитает использовать индивидуальный вид общения и взаимодействует с ребенком непосредственно, то ему необходимо развивать личностно-предметную опосредованность педагогического взаимодействия.

Кроме представленной классификации, используется еще одна, более полная, разработанная и представленная О.В. Кирилловой, в которой виды педагогического общения классифицируются по определенным характеристикам: По содержанию выделяют:

- материальное общение – связано с различными видами деятельности педагога и детей, а также обменом ее продуктами;

- когнитивное общение – направлено на обмен между участниками общения интеллектуальными продуктами деятельности, в том числе полученными знаниями, умениями и навыками;

- мотивационное общение – основная цель данного вида общения – это стимулирование положительных мотивов деятельности детей, а в первую очередь мотив на обучение и развитие познавательной активности;

- инструментальное общение – призвано обслуживать организацию реализуемой деятельности детей и педагога (как индивидуальной, так и коллективной).

По типам взаимных контактов выделяют следующие виды педагогического общения:

- прямое общение – в его основе лежат личные контакты и непосредственное восприятие участниками общения друг друга, выражаемых эмоций, чувств и действий;

- косвенное общение – реализуется с использованием посредников, роли которых могут выступать окружающие люди; открытое общение – предусматривает полное выражение партнерами собственной точки зрения каждым участником, учет позиции собеседника;

- закрытое общение – участники общения не высказывают своего мнения открыто;

- полузакрытое общение – направлено на одностороннее расспрашивание сведений;

– тактильно-чувственное общение – в основе данного общения лежит взаимодействие между сторонами посредством прикосновений и тактильных контактов [1, с. 98].

По характеру поведения партнеров различают: примитивно-формальное общение – характеризуется формальными вопросами, отсутствием заинтересованности в осуществлении общения обеими ее сторонами; информационное общение – направлено на непосредственную передачу информации от одного участника общения к другому; деловое общение – реализуется в рамках педагогической профессии, исключительно на рабочие темы; интимно-личностное общение – осуществляется между педагогом на личные для ребенка темы, например, с целью установления причин проблем в развитии и т.д.

Таким образом, можно говорить о том, что в 20 в. на трансформацию педагогического взаимодействия в образовательных учреждениях оказывали существенное влияние политические факторы, а именно, формирование советской системы обучения, методы, средства, содержание образовательного процесса зависело от пропагандировавшихся коммунистических идеалов. В конце 20 в. происходит отказ от советской системы, что отразилось на реформировании образовательной деятельности.

Выводы к 2 главе

Во второй половине 19 века общественно-педагогическое движение в России характеризуется следующим:

- расширяется сеть народных школ;
- не приветствуется работа сословно-крепостнических школ;
- проводятся выступления, направленные против догматического и схоластического обучения;
- вводится общее образование, носящее светский характер;

– обучение и воспитание детей строится на принципе уважения личности ребёнка; разрабатываются дидактические основы процесса обучения;

– делаются попытки возвращения автономии высших школ.

Существенным источником изучения вопроса взаимоотношений учителей и их подопечных являются ученические петиции, поток которых значительно возрос в 1905-1907 годах. Лейтмотивом петиций являлось отстаивание принципа уважения личности учащихся, доверия к ним, вежливого обращения со стороны педагогического персонала.

Своеобразные запросы выдвигались ученицами женских учебных заведений, где дела учителей и учениц были жестко регламентированы, в случае если не официальными, то установившимися неписаными положениями. Ученицы имели возможность задавать учителю вопросы лишь только в пребывании классной женщины и только на темы, обсужденные заблаговременно. Вопросы без разрешения на уроке, беседы с учителем на переменах или же за пределами средних учебных заведений рассматривались как провинность, при этом не лишь только ученицы, но и учителя. В следствие этого гимназистки добивались права на свободное общение с учителями.

После революции 1917 г. произошли изменения не только в системе образования, но и в формах взаимодействия учителей с учащимися.

Взаимоотношения учителей и учеников с одной стороны, становятся более формальными. Это было обусловлено существенным увеличением количества обучающихся, нехваткой педагогических кадров. С другой стороны, престиж учителя в обществе был высок, он, как и в дореволюционный период, являлся не только транслятором новых знаний, но и образцом для подражания.

Таким образом, можно говорить о том, что в 20 в. на трансформацию педагогического взаимодействия в образовательных учреждениях оказывали

существенное влияние политические факторы, а именно, формирование советской системы обучения, методы, средства, содержание образовательного процесса зависело от пропагандировавшихся коммунистических идеалов. В конце 20 в. происходит отказ от советской системы, что отразилось на реформировании образовательной деятельности.

Глава 3. Педагогическое взаимодействие на современном этапе

3.1 Проблемы и перспективы развития педагогического взаимодействия в современный период в 21 веке

В 21 век человечество вступило с тревогой – усиливаются социально-экономические и межэтнические конфликты, глубокими и продолжительными становятся финансовые кризисы и их последствия, более агрессивный характер приобретают преступления международного терроризма, обостряется борьба за природные ресурсы. Передовые страны Запада ныне осуществляют переход к шестому технологическому укладу, основанному на нанoeлектронике, молекулярной и нанoфотонике, робототехнике, биотехнологии.

В рамках международной программы «Глобальное образование», в которую входят 47 крупнейших корпораций под эгидой ЮНЕСКО, поставлена стратегическая цель – превратить образование в высокорентабельную область бизнеса, в которой место знаний должны занять компетенции и навыки, то есть товар, нужный бизнесу для получения прибыли. К 2030 году, согласно программе, необходимо сломать национальные традиционные образовательные системы, осуществить переход к глобальным образовательным программам. Российский бизнес как часть мировой финансовой системы включился в реализацию этой программы, навязав обществу процесс бесконечных, на первый взгляд, бессмысленных и хаотичных реформ [11, с. 188].

Однако это лишь на первый взгляд. Отечественные менеджеры от образования расчетливо и методично продолжают ликвидировать прогрессивные завоевания национальной школы. Федеральный закон от 08.05.2010 №83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» (действующая

редакция, 2016) положил начало коммерциализации образования, а Федеральный закон от 27.07.2010 №210-ФЗ «Об организации предоставления государственных и муниципальных услуг» превратил образование и здравоохранение из государственной обязанности в сферу услуг. Знания всё больше превращаются в товар, конкуренция на образовательном рынке обостряется.

Российская наука остро нуждается в значительном увеличении финансирования. Вся отечественная наука получает 1% от ВВП – в 2015 году этот показатель составил 110 миллиардов рублей. Для сравнения, в США данный показатель равен 2,8%, Япония – 3%, Израиль – 4%. В этих странах существенно дороже оценивается и человеческий капитал – на здравоохранение расходуется, как минимум, 5%, на образование – 7–8% ВВП. Более того, в период экономических кризисов государственная поддержка образования и здравоохранения возрастает, в нашей стране снижается [22, с. 190].

Отсутствие стратегических целей и критериев развития общества, утрата социально-нравственных ценностей, идеалов, ориентиров и перспектив привели к бесконечным метаниям чиновников от образования, предлагающих самые абсурдные программы реформирования школьной и вузовской системы. Образовательные учреждения захлебнулись в лавинообразном потоке мало нужных бумаг, инструкций, на заполнение которых учитель, преподаватель тратит массу времени, вместо того, чтобы заниматься непосредственно процессом обучения, передачи знаний.

Наиболее важными применительно к современному образованию становятся принципы гуманизации и гуманитаризации. Гуманизм в образовании обязан оказывать содействие самовыражению личности в мире культуры, ее свободному самоопределению. Но эти понятия следует различать. В первом случае речь идет о создании гуманной, обращенной к человеку и его потребностям, системы образования, соответствующей гуманистическим идеалам свободы личности, ее права на реализацию

творческого потенциала, социальной справедливости, человеческого достоинства и т. д. Во втором – о содержательной части гуманитарных дисциплин (преподаваемых в учебных заведениях) по сравнению с профессиональным блоком, но и о приобщении обучающихся к общечеловеческим ценностям. Гуманитаризация образования (базисным элементом которого является гуманизация) позволяет приблизить образование к запросам личности, ее психологическим особенностям, нравственности, ввести образование в социокультурный контекст.

В основе организации государственного управления образованиям лежат такие принципы как:

- принцип законности, подразумевающий регулирование сферы образования в соответствии с принятыми нормативными актами;
- принцип демократии, подразумевающий привлечение к процессу принятия управленческих решений всех заинтересованных сторон;
- принцип автономии образовательных организаций, подразумевающий имущественную, финансовую и управленческую обособленность учреждений образования;
- принцип информационной открытости образовательной системы, подразумевающий предоставление необходимых сведений о деятельности образовательных учреждений заинтересованным лицам;
- принцип учета общественного мнения, подразумевающий принятие во внимание общественных интересов при организации и осуществлении образовательной деятельности;
- принцип государственно-общественного характера образовательной деятельности [23, с. 10].

Государственное управление образованием призвано: во-первых, формировать систему органов государственного, регионального и муниципального управления исполнительного характера, призванных осуществлять управление образованием и взаимодействовать по этому

поводу друг с другом; во-вторых, осуществлять стратегическое планирование перспектив развития образовательной системы; в-третьих, принимать и реализовывать государственные и региональные программы, призванные развивать образовательную систему; в-четвертых, проводить мониторинг системы образования; в-пятых, обеспечить деятельность органов государственного управления образованием информационными и методическими материалами; в-шестых, осуществлять государственную регламентацию деятельности в сфере образования; в-седьмых, выполнять независимую оценку качества образовательных услуг; в-восьмых, проводить аккредитацию; в-девятых, подготавливать и повышать квалификацию государственных служащих, осуществляющих государственное управление образовательной сферой.

Таким образом, перед российским государством стоит двойная задача. Во-первых, необходимость конструирования системы образования, отвечающей гуманистическим нормам и идеалам, во-вторых, приобщение личности к богатству культуры, преодоление одномерности личности, являющейся результатом профессиональной специализации, а также формирование гуманистического мировоззрения.

Современное образование развивается в системе многоуровневой международной интеграции. Специалистам очевидна доктрина, отводящая знаниям особую роль и обозначающая общество как «экономику знаний». Именно образование и знания определяют в данный исторический период экономический потенциал страны, ее положение в международной торговле и мировом разделении труда. Отрасли, производящие знание для нужд производства и экономики (образование и прикладная наука), давно называют «индустрией знаний».

С некоторых пор образование рассматривается как отдельная отрасль экономики. Существуют различные точки зрения на систему образования. Основное – избавиться от стереотипов прошлого, не допускать крайних суждений, образовательного высокомерного эгоцентризма, избавиться от

технократического подхода и голого экономизма. Важен рационализм при анализе и оценке ситуации, а также необходима во взглядах определенная сбалансированность [38, с. 75].

Товаром относительно системы образования могут выступать не только образовательные услуги учебного заведения, но и его выпускники, молодые специалисты. Образованный человек, обладающий необходимыми знаниями, умениями и навыками, создающими его потребительную стоимость, может предлагать для продажи свои услуги. В свою очередь, эти услуги могут быть куплены. Они и являются товаром, то есть объектом купли-продажи.

При этом важно понимать, что покупается не человек, а его способности, знания, талант и мастерство. То, каким именно образом человек получил образование (за счет государства, бесплатно или за собственные деньги) не важно. Образованность (умения, знания, навыки) не зависит от способа получения образования и остается товаром в любом случае. У населения есть потребность в образовательных услугах, и эту потребность может удовлетворить система высшего образования (специальная отрасль). Продукцию этой отрасли можно продать и купить, следовательно, система образования затрагивает экономические отношения [21, с. 186].

Когда образованность может экспортироваться, принося государству доход, ее можно отнести к особой отрасли экономики. Сам специалист выставляет в качестве товара свои способности, знания, талант и умения на рынке труда, сам определяет себе цену. От всего этого высшее учебное заведение имеет только косвенную выгоду: чем дороже будут стоить на рынке труда его выпускники, тем выше будет его престиж и стоимость обучения. Остальные выгоды присваивает себе владелец и носитель знаний, умений и навыков [8, с. 92].

Основными тенденциями развития современного отечественного образования являются процессы диверсификации, интернационализации, индивидуализации, развивается быстрыми темпами опережающее и непрерывное образование, интенсифицируется и компьютеризируется

процесс обучения, получают признание цикличность и многоступенчатость. Перечисленные тенденции способствуют повышению качества образования в соответствии с современными требованиями социального и экономического развития общества.

Использование новых методов и технологий в современном образовании сопровождается инновациями и использованием инновационных технологий. Сущность информатизации образования заключается в реализации аспектов повышения качества содержания образования. Основные направления информатизации образования являются следующие:

- виртуальная информационная среда и ее создание на уровне учебных заведений;
- обеспечение системной интеграции информационных технологий в системе образования, позволяющих поддерживать процесс обучения школьников, их научные исследования;
- построение единого образовательного информационного пространства;
- создание сети, включающей информационные центры, которые ориентированы на информационное обеспечение системы образования компьютерными программами.

Открытое образование, получающее распространение в России, ориентирует школьников и молодых людей на осуществление подготовки к полноценному участию в общественной и профессиональной области в современных рыночных условиях. Качество открытости в системе образования позволяет более свободно осуществлять процесс планирования обучения, а также осуществлять выбор места, времени, темпа осуществления образования.

В практической деятельности данная система реализуется при помощи использования сетевых технологий. Открытость и дистанционность обучения

в современном образовании позволяет различным группам населения при использовании сети Интернет получить качественное дополнительное образование. Дистанционное обучение в отечественной системе образования только получает своё развитие, но количество образовательных учреждений, осуществляющих дистанционное обучение, растет с каждым годом [4, с. 121].

Эффективно организованное педагогическое общение гарантирует благоприятную эмоциональную атмосферу во время занятий, способствует установлению межличностных взаимоотношений в коллективе и личностное развитие каждого ребенка. Условиями организации эффективного педагогического общения, являются:

Социально-психологический блок общения, который включает в себя такие условия как: наличие расположения у участников педагогического процесса к общению; рефлексирование и адекватное восприятие личности каждого ребенка педагогом; осуществление прогнозирования развития межсубъектных отношений в процессе общения; использование во время общения вербальных, визуальных и тактильных средств.

Нравственно-этический блок педагогического общения содержит следующие условия: построение общения на демократической основе; соблюдение этических и нравственных правил общения, педагогического такта; формирование благоприятного нравственного климата общения.

Эстетический блок включает ряд следующих условий: гармонизация внутренних и внешних проявлений личности педагога; эстетическая выразительность и эмоциональность речи.

Технологический блок условий включает в себя: использование комплекса учебно-воспитательных методов, средств и приемов взаимодействия; выбор оптимального стиля общения; сочетание предметных и коммуникативных способов взаимодействия.

Помимо перечисленных условий больше значение для организации эффективного педагогического общения имеет коммуникативная компетенция педагога. Коммуникативные компетенции включают в себя:

- положительно эмоционально окрашенную речь;
- потребность в общении с детьми в рамках педагогического процесса и за его пределами;
- знание и понимание психологии детей, умение устанавливать с ними коммуникативный контакт;
- демократизм и гуманизм общения;
- проявление эмпатии в процессе общения.

Эмпатийность педагога выступает реальным проявлением любви к ученику, ребенку и условием понимания его. Без эмпатии не получается настоящего душевного, открывающего в человеке лучшие качества общения.

Организация педагогического общения требует соблюдения ряда правил и условий, гарантирующих эффективность общения. Основными ошибками в организации общения являются: Неумение наладить контакт с детьми. Довольно часто педагоги при установлении контакта с детьми ориентируются на внешнюю сторону урока, то есть важной частью является организация учебного занятия, а не установление контакта. При совершении данной ошибки, любая попытка ребенка вступить в контакт с педагогом может привести к конфликтной ситуации.

Личностные особенности педагога имеют большое значение в организации эффективного педагогического общения, такие как рефлексия, самоанализ, саморегуляция и т.д. В том случае, если они недостаточно сформированы, то ему сложно установить контакт с детьми и получить их расположение.

Неумение выстраивать и оперативно перестраивать взаимоотношения в зависимости от педагогических задач. Общение в деятельности педагога – это метод решения учебных задач. Учебные задачи включают в себя не

только передачу знаний, но и понимание внутреннего состояния каждого ребенка, умения контролировать себя в процессе общения.

Трудности речевого общения и передачи эмоционального отношения. В том случае, если у педагога имеются затруднения в решении задач обучения и воспитания, в связи с неумением логично и последовательно излагать учебный материал, свои мысли, необходимую информацию и т.д., то у него возникают трудности в организации общения с детьми, снижение качества педагогического процесса.

3.2. Анализ проблем и перспектив развития педагогического взаимодействия в современный период

Развитие российской образовательной системы происходит в сложной ситуации. На образовательные учреждения воздействие оказывают различные неблагоприятные факторы (Рис.1). Основными из них являются: социальная и экономическая нестабильная ситуация в обществе; кризис в экономике и дефицит финансовых средств; требующая существенных доработок правовая база в сфере образования



Рисунок 1 – Современные проблемы образования и пути их решения

Недостаточное финансирование – одна из основных причин возникновения кризисных ситуаций в области образования. Особая проблема заключается в отсутствии рабочих механизмов контроля за исполнением норм законодательства, защиты прав всех субъектов образовательного процесса, соблюдения гарантий государства в сфере образования. Достижение современного высокого уровня содержательной части общего образования, гуманизация, направленность на развитие личности, формирование морально-нравственных ценностей, социальных норм и прочих констант культуры являются наиболее важными проблемами [26, с. 58].

Сегодня отсутствует преемственность между этапами образования. Многопредметность в начальной школе осложняет процесс обучения. Содержание учебной литературы по-прежнему остается на низком уровне. Особое внимание следует уделять содержанию учебников истории, обществознания и литературы. Эти дисциплины призваны отвечать за нравственно-эстетическое и гражданско-патриотическое воспитание учащихся [33, с. 143].

Если связывать будущее Российской Федерации с инновационным путем развития, то переход к опережающему образованию неизбежен. Уже сегодня необходимо готовить специалистов, которые потребуются завтра. Движение в сторону развития образовательной системы началось. Введение ФГОС – это большой шаг вперед (рис.2). Следует обратить внимание на то, как эти стандарты будут реализовываться на практике.

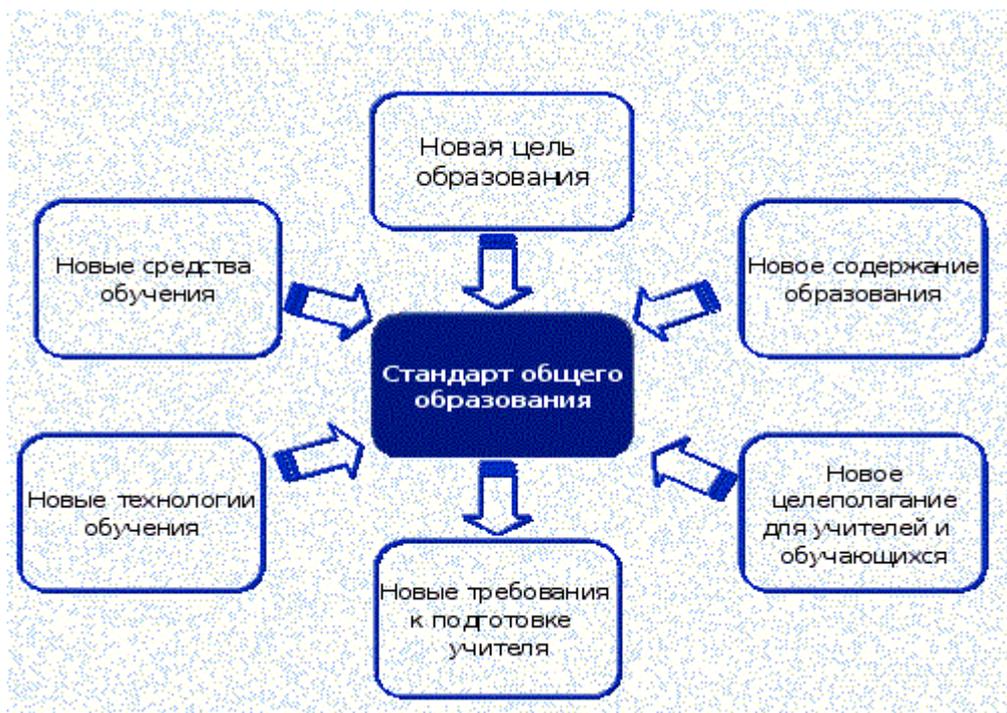


Рисунок 2 – Факторы внедрения ФГОС

В процессе введения ФГОС особенно остро стоят вопросы методического сопровождения практической части образования. В период перехода на новые стандарты образования необходима методическая и мотивационная готовность педагогического состава.

Для изучения особенностей формирования педагогического взаимодействия в современный период было проведено анкетирование, в котором приняли участие 25 учителей и 20 студентов.

Для опроса учителей использовалась анкета «Диагностика стиля педагогического общения учителя». Анализ полученных результатов показал следующее. На вопрос «Считаете ли Вы, что ученик должен» были получены ответы, отраженные на рисунке 1.

1) Считаете ли Вы, что ученик должен:

25 ответов

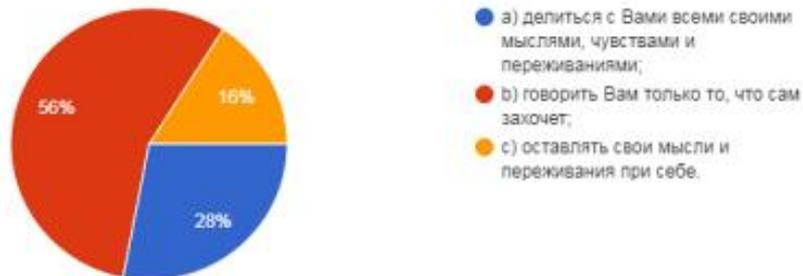


Рисунок 1 – Мнение учителей о взаимодействии с учениками

Как видно из рисунка 1, 56% педагогов считает, что школьник должен обсуждать с учителем только то, что посчитает нужным. 28% педагогов думают, что ученики должны делиться с ними всеми своими мыслями и чувствами. Остальные 16% респондентов считают, что школьники должны оставлять свои переживания при себе.

На вопрос «Если ученик взял у своего сверстника (в его отсутствие) без разрешения какой-либо предмет, то Вы» были получены ответы, отраженные на рисунке 2.

2) Если ученик взял у своего сверстника (в его отсутствие) без разрешения какой-либо предмет, то Вы:

25 ответов

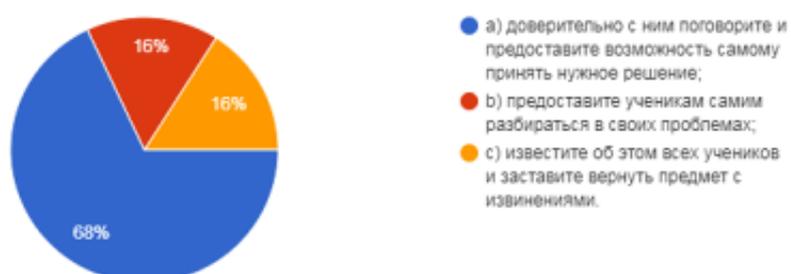


Рисунок 2 – Поведение учителя, если ученик взял чужую вещь без спроса

Согласно полученным данным, 68% педагогов считает, что с учеником надо доверительно поговорить, предоставив ему возможность самому принять решение. 16% учителей ответили, что не следует вмешиваться в эту ситуацию, еще 16% респондентов считают, что необходимо прилюдно заставить ученика вернуть вещь, которую он забрал и извиниться. На вопрос «Подвижный, суетливый, иногда недисциплинированный ученик сегодня на занятии был сосредоточен, аккуратен и хорошо выполнил задание. Как Вы поступите?» были получены ответы. Отраженные на рисунке 3.

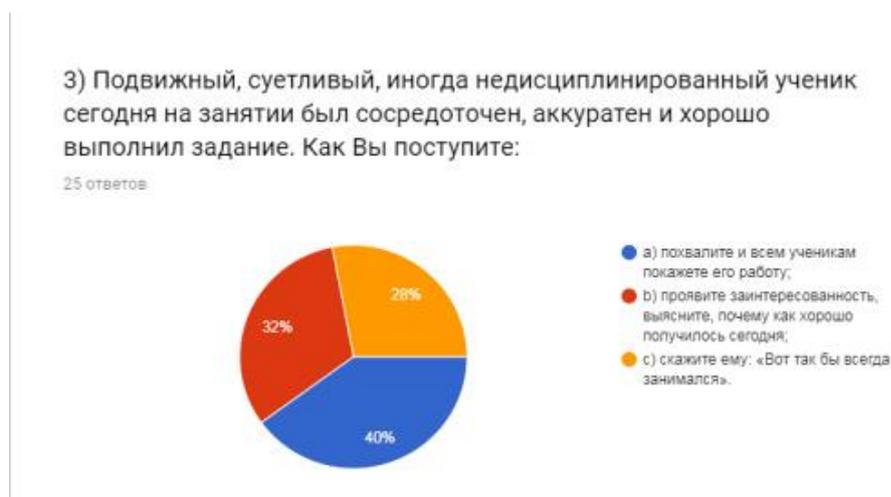


Рисунок 3 – Действия учителя при изменении поведения ученика в лучшую сторону

Согласно полученным данным, 40% педагогов похвалят такого ученика и продемонстрируют его работу окружающим. 28% скажут ему «Вот так бы всегда занимался», еще 32% респондентов проявят заинтересованность в его успехах. На вопрос, что предпримет учитель, если школьник, входя в класс, не поздоровался с ним, 40% ответили, что начнут общаться с учеником. Не упоминая о его промахе. 44% респондентов не обратят на это внимания. 16% заставят ученика громко поздороваться (рисунок 4).

4) Ученик, входя в класс, не поздоровался с Вами. Вы:

25 ответов

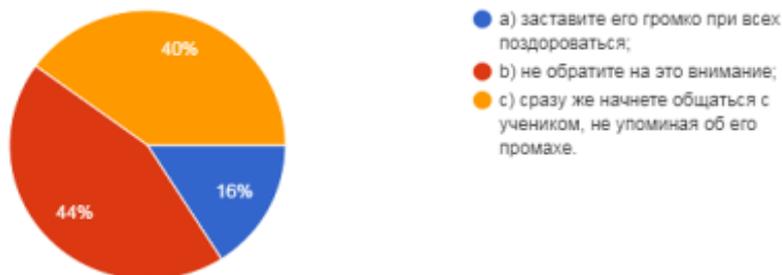


Рисунок 4 – Реакция педагога, если ученик не поздоровался

На вопрос о том, чем займется учитель при наличии свободного на уроке времени, 44% ответили, что помогут ученикам, 36% респондентов займутся своими делами в классе, а 20% учителей будут наблюдать за школьниками, не вмешиваясь (рисунок 5).

5) Ученики спокойно занимаются. У Вас есть свободная минутка, и Вы предпочтете:

25 ответов

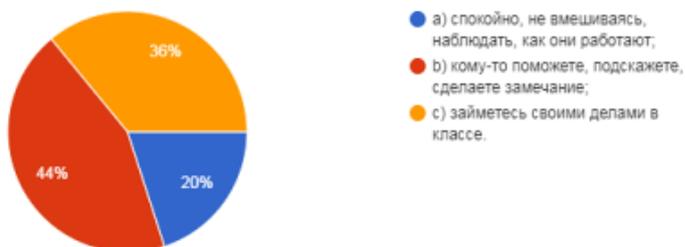


Рисунок 5 – Деятельность учителя в свободное на уроке время

При работе с педагогом 72% учителей ориентируются на предоставления возможности учащимся к саморазвитию. 16% считают, что без учителя школьник не сможет освоить необходимый материал. 12% уверены, что влияние педагога на учеников минимально. Полученные данные отражены на рисунке 6.

7) Ваша исходная позиция в работе с учениками:

25 ответов

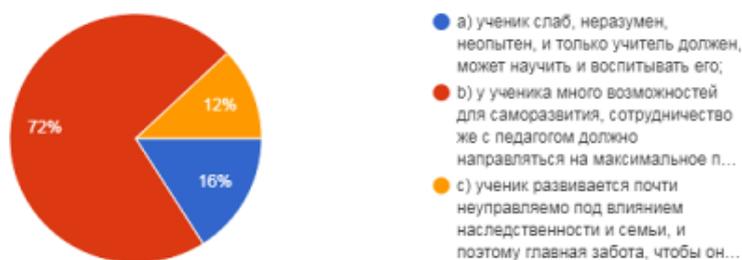


Рисунок 6 – Исходная позиция в работе учителей

В целом полученные данные позволяют говорить, что 68% опрошенных педагогов используют демократический стиль педагогического воздействия. 16% предпочитают либеральный стиль и еще 16% учителей тяготеет к авторитарному стилю педагогического воздействия.

Рассмотрим результаты анкетирования студентов. По мнению студентов, основными профессиональными и личностными качествами учителя, оказывающими влияние на процесс педагогического взаимодействия, являются следующие:

- интерес к ребенку
- готовность выслушать
- стремление к конструктивному диалогу
- творческий подход.

В качестве признаков педагогического взаимодействия при идеальных условиях респонденты выделили:

- взаимопонимание
- творчество
- взаимопознание
- ответственность

– честность

– диалог.

По мнению студентов, наиболее ярко стиль педагогического взаимодействия проявляется во время конфликтной ситуации в классе (как между учениками, так и между учителем и учениками), а также в процессе неформального общения.

В целом можно констатировать, что студенты отметили заинтересованность учителя в общении с учениками, его дружелюбие, готовность помочь, адекватное поведение в нестандартной ситуации в качестве факторов, способствующих развитию педагогического общения.

Выводы к 3 главе

Подводя итоги по главе, современная система образования является одним из ведущих показателей социально-экономического развития государства, именно поэтому необходимо обратить пристальное внимание на решение проблем, стоящих перед ней. Непосредственно для российских систем образования большое значение имеет проблема формирования интеллектуального потенциала, ориентированного на модернизацию и инновационное развитие экономики, сегодня уже не гуманитарная задача, а основной вопрос обеспечения национальной безопасности. Необходимо учитывать опыты трансформации отечественной системы образования, на каждом из исторических этапов она обладала как своими положительными, так и отрицательными сторонами. В то же время следует ориентироваться на общемировые тенденции в развитии общеобразовательных систем, что особенно актуально в процессе глобализации и интеграции нашей страны в общемировое образовательное пространство.

Для изучения особенностей формирования педагогического взаимодействия в современный период было проведено анкетирование, в котором приняли участие 25 учителей и 20 студентов.

Для опроса учителей использовалась анкета «Диагностика стиля педагогического общения учителя».

В целом полученные данные позволяют говорить, что 68% опрошенных педагогов используют демократический стиль педагогического воздействия. 16% предпочитают либеральный стиль и еще 16% учителей тяготеет к авторитарному стилю педагогического воздействия.

Рассмотрим результаты анкетирования студентов можно сделать вывод, что наиболее ярко стиль педагогического взаимодействия проявляется во время конфликтной ситуации в классе (как между учениками, так и между учителем и учениками), а также в процессе неформального общения.

В целом можно констатировать, что студенты отметили заинтересованность учителя в общении с учениками, его дружелюбие, готовность помочь, адекватное поведение в нестандартной ситуации в качестве факторов, способствующих развитию педагогического общения.

Заключение

Педагогический процесс подразумевает возникновение между его участниками определенных стилей общения и взаимодействия. Установившийся стиль общения и взаимодействия оказывает большое влияние на личности участников педагогического процесса, особенно учащихся, а также на возможность возникновения разногласий и конфликтов.

Педагогическое взаимодействие – это процесс непосредственного и опосредованного воздействия субъектов (объектов) друг на друга, в результате чего порождается их взаимная связь и обусловленность. Стороны педагогического взаимодействия:

– Функционально-ролевая. Взаимодействие педагога и ученика обусловлено функциями педагогического процесса и ролями его участников (ученик – учится, педагог – дает знания и осуществляет контроль).

– Личностная. В процессе педагогического взаимодействия ученик и педагог воспринимают личные и индивидуальные качества друг друга. Оптимальный педагогический процесс сочетает в себе обе стороны педагогического взаимодействия.

Для оптимизации педагогического взаимодействия необходимо организовать процесс таким образом, чтобы преобладала кооперация, для этого педагогу как организатору всего процесса необходимо ориентироваться на личность учащегося и выстраивать с ним положительные взаимоотношения.

Выделяют два стиля педагогического взаимодействия между ребенком и педагогом:

- Субъектно-объектное взаимодействие,
- Субъектно-субъектные отношения

Субъектно-объектное взаимодействие. При данном стиле взаимодействия педагог – субъект, а ребенок (ученик или воспитанник) – объект. Педагог выступает как организатор педагогического процесса, а ребенок как исполнитель задач и требований, поставленных перед ним педагогом. При правильно организованном субъектно-объектном взаимодействии у ребенка формируются такие качества как: дисциплинированность, ответственность, уважительное отношение к педагогу; ребенок получает необходимые знания, умения и накапливает опыт. Однако отрицательным моментом является то, что при таком стиле взаимодействия у детей возможно снижение мотивации к педагогическому процессу, так как от ребенка не требуется проявление инициативы, ограничена самостоятельность.

Субъектно-субъектные отношения противоположны субъектно-объектному взаимодействию, так как дети выступают при таком стиле взаимодействия как равные участники педагогического процесса. Педагогический процесс направлен на развитие таких способностей у детей как инициативность, коллективизм, нестандартное мышление, творчество и т.п. В итоге вся осуществляемая деятельность приобретает для ребенка личную значимость, формируя у него активность и самостоятельность. Педагог, имеющий личностно-ориентированную установку педагогического взаимодействия способствует развитию у ребенка сознательности, формированию личного «Я» во взаимосвязи с другими членами общества. Общение с детьми в рамках данного подхода ведется в диалоге, педагог не ставит себя выше детей.

В российской педагогической науке представления о принципах, формах и методах педагогического взаимодействия трансформировались под влиянием внешних и внутренних факторов. Педагогическое взаимодействие – реализуемое в различных системах отношений («педагог – ученик», «педагог – педагог», «ученик – ученик») взаимодействие людей, в основе которого лежат цели и задачи педагогической деятельности.

Психологический анализ педагогического взаимодействия может осуществляться по различным основаниям, в том числе с точки зрения его структурных характеристик. При этом те подходы, которые обоснованы учеными при рассмотрении структуры межличностного взаимодействия, применимы и к анализу педагогического взаимодействия.

На основе характера проявляемых психических процессов выделяют эмоциональный, познавательный и поведенческий компоненты педагогического взаимодействия. В зависимости от формы активности в структуре педагогического взаимодействия выделяют три компонента:

- совместную деятельность;
- систему отношений между субъектами педагогического процесса;
- педагогическое общение.

На педагогическое взаимодействие особое влияние оказывает позиция педагога по отношению к учащимся. Стиль отношения, являющийся внутренним психологическим фоном, на котором разворачиваются все акты взаимоотношений учителя и детей, может быть по-разному гармонизирован: положительному внутреннему отношению может соответствовать адекватная система педагогических воздействий (устойчиво-положительный стиль), отрицательному – отрицательная (устойчиво-отрицательный стиль). Вместе с тем могут быть и внутренне несогласованные стили отношения: пассивно-положительный, пассивно-отрицательный, неустойчивый.

Таким образом, стиль общения и взаимодействия между педагогом и детьми имеет большое значение для продуктивности педагогической деятельности.

Для изучения особенностей формирования педагогического взаимодействия в современный период было проведено анкетирование, в котором приняли участие 25 учителей и 20 студентов.

Список использованной литературы

1. Амельков А.А. Психологическая диагностика межличностного взаимодействия. - Мозырь: Содействие, 2016. - 108 с.
2. Анянова И.В. Модели профессионального поведения учителя // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. – С. 65-69.
3. Баликоева М.И. Использование педагогических ситуаций для оптимизации отношений в системе «преподаватель-студент» // Современная Европейская наука 2014: Материалы XI Международной научно-практической конференции. Великобритания. 2014. - С. 10-14.
4. Белякова Е.Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии: - Тюмень, 2018. – 224 с.
5. Березовин Н.А. Психология педагогического общения :учеб.-метод. пособие для студентов пед. специальностей и педагогов / Н. А. Березовин, Н.А. Цырельчук. - Минск: МГВРК, 2018. - 464 с.
6. Бессарабова А. Чего ждать от учителя с перебитыми руками? / А. Бессарабова // Новая газета. – 2016. – №40. – С. 6.
7. Бодалев А.А. Психология общения. - М.: Изд-во ин-та практ. психологии. - Воронеж: МОДЭК, 2015. - 254 с.
8. Бушмаков А.В. Учитель и школа сто лет назад [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.archive.perm.ru/projects/articles-and-publications/1116123-the-teacher-and-the-school-a-hundred-years-ago/> (дата обращения 15.04.2019)
9. Веннецкая О., Таначева В. Проблемы и практика социального партнерства в условиях введения ФГОС ДО в сельском детском саду // Управление дошкольным образовательным учреждением. - М.: Издательство «Творческий Центр Сфера». 2014. №3. – С. 43-47.
10. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. 672 с.

11. Дорохов Д.А. Научное управление обществом как система // Д.А. Дорохов, В.А. Тонких, О.Е. Фарберова // Социально-экономические проблемы инновационного развития: Материалы VI Международной научно-практической конференции преподавателей, научных работников и специалистов. Ответственный за выпуск: В.В. Сыроижко. 2015. – С. 104–109.
12. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. - СПб.: Питер. 2009. - 576 с.
13. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография/ Под редакцией Бадарча Дендева. – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2016. – 320 с.
14. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. - М.: Рос-педагентство, 2015. - 108 с.
15. Каплинский В.В. Структурные компоненты педагогического общения как основа классификации коммуникативных умений // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXIV междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2013.
16. Кафидулина Н.Н. Цифровизация как тренд: точки роста для российского образования // Интерактивное образование. - 2018. - №1-2. - С. 9.
17. Клячко, Т.Л., Синельников-Мурылёв, С.Г. Стратегия для России: образование / Клячко Т.Л., Синельников-Мурылёв С.Г. - М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2018. - 118 с.
18. Клячко Т.Л., Семионова Е.А., Токарева Г.С. Доступность качественного дошкольного образования в России // Народное образование. - 2018. - №1-2. - С. 7-13.
19. Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса: Науч.-метод. пособие для педагогов и психологов. - Минск: ФУ АИНФОРМ, 2017. - 312 с.
20. Кондратьева С.В., Ковалевский П.А., Ковалев Б.П., Даукша Л.М. Профессионализм в педагогическом общении / под ред. С. В. Кондратьевой. - Гродно, 2017. – 240с.

21. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм личности преподавателя - М.: Просвещение, 2015. - 325 с.
22. Кульневич С.В. Управление современной школой. Выпуск 3. Муниципальные методические службы / С.В. Кульневич, В.И. Гончарова, Е.А. Мигаль. - М.: Учитель, 2016. - 224 с.
23. Леонтьев А.А. Психология общения. - М.: Смысл, 2018. - 365 с.
24. Мясищев В.Н. Психология отношений. - М.: Наука, 2014.-358 с.
25. Парыгин Б.Д. Анатомия общения. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2015. - 300 с.
26. Психолого-педагогическая поддержка одаренных и талантливых детей и студенческой молодежи / Р.А. Галустов, А.А. Дикой, В.С. Глухов [и др.] // Техноло-го-экономическое образование: науч.-метод. журнал. Армавир, 2015. № 3. - С. 46-51.
27. Радионова И.Ф. Взаимодействие субъектов педагогического процесса как источник его обновления // Человек и образование. 2012. № 2(31). - С. 4-7.
28. Реутова Л.П. Методологические основы проектирования процесса формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения бакалавра педагогики // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2012. Вып. 2. - С. 90-96.
29. Реутова Л.П. Методологические основы проектирования процесса формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения бакалавра педагогики // Вестник Майкопского государственного технологического университета. Выпуск 2. - Майкоп: МПУ, 2012. - С. 90-96.
30. Роботова, А. С. Введение в педагогическую деятельность. – М.: Академия, 2014. – 208 с.
31. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. - М: Владос, 2018. - 226 с.

32. Симонов В.П. Педагогическая диагностика в образовательных системах. - М.: Перспектива, 2017. - 264 с.
33. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студ. вузов. - М.: Академия, 2017. – 425 с.
34. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д. : Феникс, 2014. – 544 с.
35. Тахохов Б.С., Магомедов А.А. Воспитательная работа в современном вузе: Монография, - Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2018. - 177 с.
36. Телегин М.В. Рождение диалога: книга о педагогическом общении / М. В. Телегин. – М.: МГППУ, 2015. – 224 с.
37. Титова Л. Г. Деловое общение. – М.: ЮНИТА-ДАНА, 2015. – 271 с.
38. Фарберова О.Е. Российское гуманитарное образование: актуальные проблемы и перспективы / О.Е. Фарберова, В.А. Тонких // Современные тенденции экономики, управления и образования: Материалы Всероссийской конференции. – Курский институт кооперации (филиал) БУКЭП, 2015. – С. 185–190.
39. Фарберова О.Е. Современное состояние и перспективы развития российского гуманитарного образования / О.Е. Фарберова, В.А. Тонких, В.П. Анисимов // Образование и наука: современные тренды: коллективная монография (Чебоксары, 31 дек. 2016 г.) / гл. ред. О.Н. Широков – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 188-197
40. Фрадкин Ф.А. Лекции по истории отечественной педагогики. - М.: Сфера, 2015. – 288 с.
41. Янцупов А.Я. Конфликтология. – СПб.: Питер, 2018. – 392 с.

Приложение 1

Диагностика стиля педагогического общения учителя

Выберите наиболее подходящий для Вас вариант ответа.

1) Считаете ли Вы, что ученик должен:

- a) делиться с Вами всеми своими мыслями, чувствами и переживаниями;
- b) говорить Вам только то, что сам захочет;
- c) оставлять свои мысли и переживания при себе.

2) Если ученик взял у своего сверстника (в его отсутствие) без разрешения какой-либо предмет, то Вы:

- a) доверительно с ним поговорите и предоставите возможность самому принять нужное решение;
- b) предоставите ученикам самим разбираться в своих проблемах;
- c) известите об этом всех учеников и заставьте вернуть предмет с извинениями.

3) Подвижный, суетливый, иногда недисциплинированный ученик сегодня на занятии был сосредоточен, аккуратен и хорошо выполнил задание. Как Вы поступите:

- a) похвалите и всем ученикам покажете его работу;
- b) проявите заинтересованность, выясните, почему как хорошо получилось сегодня;
- c) скажите ему: «Вот так бы всегда занимался».

4) Ученик, входя в класс, не поздоровался с Вами. Вы:

- a) заставьте его громко при всех поздороваться;
- b) не обратите на это внимание;
- c) сразу же начнете общаться с учеником, не упоминая об его промахе.

5) Ученики спокойно занимаются. У Вас есть свободная минутка, и Вы предпочтете:

- a) спокойно, не вмешиваясь, наблюдать, как они работают;
- b) кому-то поможете, подскажете, сделаете замечание;
- c) займетесь своими делами в классе.

6) Какая точка зрения Вам кажется более правильной:

- a) чувства, переживания ученика еще поверхностны, быстро проходят, и на них не стоит обращать особого внимания;
- b) эмоции ученика, его переживания – это важные факторы, с помощью которых его можно эффективно обучать и воспитывать;
- c) чувства ученика удивительны, переживания его значимы, и к ним нужно относиться бережно, с большим тактом.

7) Ваша исходная позиция в работе с учениками:

- a) ученик слаб, неразумен, неопытен, и только учитель должен, может научить и воспитывать его;
- b) у ученика много возможностей для саморазвития, сотрудничество же с педагогом должно направляться на максимальное повышение активности самого ученика;
- c) ученик развивается почти неуправляемо под влиянием наследственности и семьи, и поэтому главная забота, чтобы он был здоров, накормлен и не нарушал дисциплину.

8) Как Вы относитесь к активности самого ученика:

- a) положительно – без нее невозможно полноценное развитие;
- b) отрицательно – она часто мешает целенаправленно и планомерно вести обучение и воспитание;
- c) положительно, но только тогда, когда активность согласована с учителем.

9) Ученик не захотел выполнять задание под предлогом, что делал это дома.

Ваши действия:

- a) сказали бы: «Ну и не надо»;
- b) заставили бы выполнить работу;
- c) предложили бы другое задание.

10) Какую позицию Вы считаете более правильной:

- a) ученик должен быть благодарен учителю за заботу о нем;
- b) если ученик не осознает заботу о нем, не ценит ее, то это его дело: когда-нибудь пожалеет;
- c) учитель должен быть благодарен ученикам за их доверие и любовь.

Ключ для обработки ответов воспитателей

Варианты ответов:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

a 2 3 2 2 3 1 2 3 1 2

b 3 1 3 1 2 2 3 1 2 1

c 1 2 1 3 1 3 1 2 3 3

25-30 баллов – предпочтение демократического стиля;

20-24 баллов – склонность к авторитарному стилю;

10-19 баллов – выраженность либерального стиля общения.

Приложение 2

Для изучения особенностей взаимодействия педагогов с обучающимися и преобладающих стилей в современной школе нами была разработана анкета, в которой студентам задавались следующие вопросы:

1 Какие профессиональные и личностные качества учителя влияли на эффективность взаимопонимания и взаимодействия с ним во время вашего обучения в школе (помогали/мешали)?

2 Какие на ваш взгляд, признаки педагогического взаимодействия должны быть в идеале в образовательной системе? (5-7 признаков)

3 Опишите школьную ситуацию (ии), в которой наиболее ярко проявился стиль взаимодействия педагога с учениками.