МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**ГЛАВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ АДМИНИСТРАЦИИ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ**

**КАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ**

**Кафедра педагогики и психологии**

##### Выпускная квалификационная работа

**Организация педагогического взаимодействия в воспитании подростков**

**Выполнил:**

Соболев Павел Петрович

Студент 300гр.

**Научный руководитель:**

Филиппенко Елена Петровна

**Канск, 2004г.**

**Содержание**

Введение

Глава 1. Педагогическое взаимодействие как психолого-педагогическая система

* 1. Сущность педагогического взаимодействия
  2. Педагогическое взаимодействие как условие воспитания школьников
  3. Взаимодействие между учителем и учениками

Глава 2. Педагогическое взаимодействие с подростками

2.1 Воспитательная роль педагогического взаимодействия в становлении индивидуальности подростка

2.2 Организация педагогического взаимодействия с подростками

2.3.Ввзаимодействие педагогического и учительского коллективов

Глава 3. Исследование особенностей межличностного взаимодействия в подростковом возрасте как составляющей педагогического взаимодействия

Заключение

Список литературы

Приложение

**Введение**

В связи с изменяющимися условиями жизни, требованиями к личности изменяются и требования к организации педагогического взаимодействия учителя и ученика. Педагогическое взаимодействие является одним из условий воспитания. От того, как организовано взаимодействие, таким будет и воспитание. Поэтому организация педагогического взаимодействия является постоянной проблемой педагогики и других наук, остается постоянно для них актуальной.

Для меня актуальность выбранной темы заключается в том, чтобы как будущему учителю поближе познакомиться с сущностью педагогического взаимодействия, влиянием педагогического взаимодействия на воспитание подростков и изучить особенности организации педагогического взаимодействия с подростками.

Цельювыпускной квалификационной работы является изучение специфики организации педагогического взаимодействия в воспитании подростков.

Объект изучения:педагогическое взаимодействие

Предмет изучения:проблема педагогического взаимодействия как условия воспитания подростков.

Гипотеза:межличностное взаимодействие в подростковом возрасте является одним из важных факторов в педагогическом взаимодействии.

Задачи:

1. изучить литературу по выбранной теме;

2. рассмотреть сущность педагогического взаимодействия и его роль в воспитании школьников;

3. изучить особенности педагогического взаимодействия с подростками.

4. изучить особенности межличностного взаимодействия как составляющей педагогического взаимодействия.

В основе педагогического взаимодействия лежит совместная деятельность педагогов и учащихся. Его основными параметрами являются взаимоотношение, поддержка, доверие между учителем и учащимися.

Сущностью педагогического взаимодействия является прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга. Гуманистическая технология педагогического взаимодействия признает общение важнейшим условием и средством развития личности.

Общение между педагогом и учащимися, в ходе которого педагог решает учебные, воспитательные и личностно-развивающие задачи мы называем педагогическим общением.

Становление ребенка, как индивидуальности осуществляется не только автономно по внутренним спонтанным законам. Ребенок как субъект воспитания представляет собой личность, постепенно формирующую собственные мотивы и стимулы поведения, совершающую все более сознательный выбор поступков. Основные способы взаимодействия с подростками состоят в том, чтобы анализировать и осмысливать вместе с ними поступки и происходящие события предоставлять им возможность самостоятельных выборов и решений, побуждать их к самоанализу, самоконтролю, управлению своим поведением. Также к организации педагогического взаимодействия с подростками относятся элементарные методы формирования поведения. Это положительное и отрицательное подкрепление.

**Глава 1.** **Педагогическое взаимодействие как психолого-педагогическая система**

* 1. **Сущность педагогического взаимодействия**

Современная педагогика меняет свои ведущие принципы. Активное одностороннее воздействие, принятое в авторитарной педагогике, замещается взаимодействием, в основе которого лежит совместная деятельность педагогов и учащихся. Его основными параметрами являются взаимоотношение, взаимопринятие, поддержка, доверие, синнтонность и др. Сущностью являются прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь.

Важнейшей характеристикой личностной стороны педагогического взаимодействия являются возможность воздействовать друг на друга и производить реальные преобразования не только в познавательной, эмоционально-волевой, но и в личностной сфере.

Под прямым воздействием понимается непосредственное обращение к ученику, предъявление ему определенных требований или предложений. Специфика деятельности педагога обуславливает необходимость использования именно этого вида взаимодействия. Однако постоянное вмешательство в мир ученика может создавать конфликтные ситуации, осложняя взаимоотношения педагога и учащихся. Поэтому в некоторых случаях более эффективными является косвенное воздействие, суть которого заключается в том, что педагог направляет свои усилия не на ученика, а на его окружение (одноклассников и друзей). Изменяя обстоятельства жизни ученика, учитель изменяет в нужном направлении его самого.

Косвенное воздействие чаще используется в работе с подростками, для которых характерно появление своей субкультуры. При воздействии на окружение оправдывает себя прием воздействия через референтное лицо. У каждого ученика есть одноклассники, с мнением которых он считается, чью позицию он принимает. Это и есть референтные для него лица, через которые педагог организовывает воздействие, делая их своими союзниками. Педагогическое взаимодействие имеет две стороны: функционально-ролевую и личностную. Другими словами, педагог и ученики воспринимают в процессе взаимодействия, с одной стороны, функции и роли друг друга, а с другой индивидуальные, личностные качества.

Личностные и ролевые установки педагога проявляются в его поведенческих актах, но преобладание какой-либо из них обуславливает соответствующий эффект влияния его личности на ученика. Функционально - ролевая сторона взаимодействия педагога с учащимися обусловлена объективными условиями педагогического процесса. Например, контролем результатов деятельности учащихся. В этом случае личность педагога как бы вынесена за пределы взаимодействия.

Оптимальным вариантом для педагогического процесса является установка педагога на функционально-ролевое и личностное взаимодействие, когда его личностные особенности проступают через ролевое поведение. Подобное сочетание обеспечивает передачу не только общесоциального, но и личностного, индивидуального опыта педагога. В этом случае педагог, взаимодействуя с учениками, передает свою индивидуальность, реализуя потребность и способность быть личностью и, в свою очередь, формируя соответствующую потребность и способность у учащихся. Однако практика показывает, что с такой установкой работают лишь педагоги, имеющие высокий уровень развития мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности.

Функционально-ролевая сторона педагогического взаимодействия направлена главным образом на преобразование когнитивной сферы учащихся. Критерием успешной деятельности педагога в этом случае служит соответствие достижений учеников заданным эталонам. Учителя с ориентацией на этот тип взаимодействия как бы подгоняют внешнее поведение под определенные стандарты.

Личностная сторона педагогического взаимодействия в большей степени затрагивает мотивационно-смысловую сферу учащихся. Научное знание, содержание образования в этом случае выступает средством преобразования этой сферы.

Воздействие педагога на ученика может быть преднамеренным и непреднамеренным. В первом случае оно осуществляется по целевой программе, когда педагог заранее моделирует и планирует ожидаемые изменения. Педагог, намеренно или ненамеренно, предлагая образцы своей субъективности другим людям, и, прежде всего воспитанникам, становится объектом подражания, продолжая себя в других. Если учитель не является для учащихся референтным лицом, то его воздействие не вызывает необходимого преобразующего эффекта, сколь бы не были высоко развиты его личностные, индивидуальные и функционально - ролевые параметры.

Механизмами преднамеренного влияния являются убеждение и внушение. Убеждение выступает как метод формирования осознанных потребностей, побуждающих личность действовать в соответствии с принятыми в обществе и культивируемыми в данной социальной группе ценностями и нормами жизнедеятельности.

Убеждение — это система логических доказательств, требующая осознанного отношения к ней того, кто её воспринимает. Внушение, наоборот, основано на некритическом восприятии, и предлагает неспособность внушаемого сознательно контролировать поток поступающей информации.

Необходимым условием внушающего воздействия являются авторитет педагога, доверие к его информации, отсутствие сопротивления его влиянию. Поэтому установки, мнение и требование учителя могут стать активными средствами оказания значительного влияния на восприятие и понимание учениками той или иной информации.

Особенностью внушения являются его направленность не на логику и разум личности, не на его готовность мыслить и рассуждать, а на получение распоряжений, инструкций к действию. Внушенная авторитарным учителем установка может стать основой оценки, которую учащиеся будут давать друг другу. Внушение в педагогическом процессе должно использоваться очень корректно. Оно может происходить через мотивационную, познавательную и эмоциональную сферы личности, активизируя их. С внушением тесно связано подражание.

Подражание — это повторение и воспроизведение действий, поступков, намерений, мыслей и чувств. Важно, чтобы ученик, подражал, осознавал, что это действие и мысли производны от действий и мыслей педагога. Подражание — это не абсолютное повторение, не простое копирование. Образцы и эталоны педагога вступают в сложные связи с особенностями личности ученика. Подражание включает в себя идентификацию (уподобление) и обобщение. Именно обобщение подражания не являются важным повторением образца, примера, оно вызывает сходную деятельность, имеющую качественное отличие. При таком подражании заимствуются лишь общие идеи.

Оно требует значительно большей сообразительности и находчивости, зачастую связано с самостоятельной и творческой деятельностью, представляя его первую степень. В ходе развития личности возрастает самостоятельность и уменьшается подражание.

Следует обратить внимание на то, что категория педагогического взаимодействия учитывает личностные характеристики взаимодействующих субъектов и обеспечивает как освоение социальных навыков, так и взаимопреобразование на принципах доверия и творчества паритетности и сотрудничества.

**1.2 Педагогическое взаимодействие как условие воспитания школьников**

Гуманистическая технология педагогического взаимодействия признает общение важнейшим условием и средством развития личности.

Общение не просто ряд последовательных действий (деятельности) обобщающихся субъектов. Любой акт непосредственного общения - это воздействие человека на человека, а именно их взаимодействие.

Общение между педагогом и учащимися, в ходе которого педагог решает учебные, воспитательные и личностно — развивающие задачи, мы называем общением. Педагогическое общение представляет собой одну из форм педагогического взаимодействия учителей с учащимися. Цели, содержание, общение, нравственно - психологический уровень его для педагога выступают, как заранее заданные. Педагогическое общение в большей части достаточно регламентировано по содержанию, формам, а потому не является лишь способом удовлетворения абстрактной потребности в общении.

В нем отчетливо выделяются ролевые позиции педагога и обучаемых, отражающих «нормативный статус» каждого.

Однако, поскольку общение протекает непосредственно, лицом к лицу, оно приобретает для участников педагогического взаимодействия личностное измерение. Педагогическое общение «втягивает» личность педагога и ученика в этот процесс. Учащимся далеко не безразличны индивидуальные особенности педагога. У них складывается групповая и индивидуальная шкала оценок каждого учителя. Существует неоформленное, но четкое мнение о любом из них. Оно обусловлено, прежде всего, общественными требованиями, предъявляемыми к личности педагога. Несоответствие личностных качеств этим требованиям отрицательно сказывается на его взаимоотношениях с учениками. В тех случаях, когда действие педагога в чем-то не соответствует элементарной этике, подрывается только его личный престиж, и авторитет всей педагогической профессии. В результате снижается эффективность личностного воздействия педагога.

Характер общения педагога с учащимися обусловлен, прежде всего, его профессионально — предметной подготовленностью (знания, умения и навыки в области своего предмета, а также в области педагогики), научным потенциалом и профессиональными устремлениями и идеалами. В этом ракурсе воспринимаются и качества его личности. Однако кроме знаний в процессе общения педагог проявляет свое отношение к миру, людям, профессии. В этом смысле гуманизация педагогического общения тесно связана с гуманитарной культурой педагога, которая позволяет не просто угадывать нравственно - психологические состояния учащихся, а изучать и повышать их.

Не меньшую значимость имеет развитие способности педагога отрефлексировать свою позицию как участника общения, в частности то, в какой степени он ориентирован на учащихся. При этом важно то обстоятельство, что познание другого человека усиливает интерес к нему, создает предпосылки для его преобразования.

**1.3 Взаимодействие между учителем и учениками**

Среда, в которой происходит общение и взаимодействие между учителями и учениками, имеет как общие, так и особенные социальные признаки. В ней идет процесс приобщения подрастающего поколения к опыту и знаниям, накопленными человечеством.

Ведущая роль учителя в этой среде предопределяет требования к его нравственным качествам, отношение к себе, своей профессиональной деятельности, к людям, вовлеченным в неё. К личности учителя предъявляются повышенные моральные требования, потому, что ему доверено воспитание подрастающего поколения и объектом его воздействия являются дети с особым комплексом морально-психологической незащищенности.

Учитель общается с учениками в тот период, когда ребенок на практике постигает азбуку социальных отношений, требования большого коллектива и условия адаптации в нем, когда у него формируются и закрепляются основные нравственные установки. Мир взрослых дети постигают в значительной степени через образ учителя. Любимый учитель нередко становится их идеалом на всю жизнь.

Однако в школьной практике бывают случаи, когда учащиеся испытывают неприязнь к учителю, которая переносится и на преподаваемый им предмет. Слова и поступки такого учителя встречают внутренний отпор у детей. Возникает отчуждение, а иногда и активное противодействие учителю. Это разрушает некоторые ранее сложившиеся нравственные установки детей, тормозит развитие их способностей.

Педагогическая мораль диктует такие нормы взаимоотношений между воспитателями и воспитуемыми, которые должны способствовать развитию творческой личности, формированию человека, обладающего чувством собственного достоинства.

Важнейшим условием положительного воздействия педагога на воспитуемого является такое отношение к личности ребенка, в котором сочетается разумная требовательность и доверие к нему.

Только небольшая часть учителей не имеет четкие позиции по вопросу взаимоотношений с учащимися. Среди этих учителей есть люди, смирившиеся со своим педагогическим бессилием, есть и такие (их единицы), которые предпочитают в деле воспитания действовать волевыми методами. Несмотря на то, что их единицы, их позиция не может не учитываться при анализе нравственных отношений между учителем и учащимися.

Учитель, допускающий грубость, произвол в обращении с детьми, оскорбляющий их достоинство, не может пользоваться авторитетом учащихся. Дети, как правило, активно сопротивляются воздействию такого учителя даже тогда, когда он бывает прав.

Разумеется, учитель не всегда поступает намеренно грубо. Порой он не может сдержаться, когда учащиеся не выполняют его требований. По его твердому убеждению, эти требования должны помочь учащимся получить глубокие и прочные знания, стать достойными людьми. Иными словами, свои педагогические требования учитель рассматривает как добро, благо для детей. Но учитель должен знать, что требования, посредством которых он добивается от учащихся определенных действий, несут на себя отпечаток нравственных качеств его личности и проникнуты нравственно-психологической атмосферой педагогического коллектива, от которого исходит данное требование. Именно в требовании, как ни в чем другом, выявляется подлинный гуманизм отношений педагога к детям. И тот педагог, который не является на деле гуманным в отношении с воспитанниками, не становится их старшим товарищем, не может быть по настоящему требовательным.

К сожалению, отдельные учителя придерживаются мнения, что требовательность – это лишь неукоснительное выполнение воспитательных мер, строгое соблюдение раз и навсегда заученных правил.

Жалобы отдельных учителей на то, что они оказываются безоружными перед разболтанными, невоспитанными грубиянами, очевидно, имеют какое-то основание, т.к. система поощрений и наказаний не всегда компенсирует отсутствие морального влияния на ученика. Но такие учителя забывают, что трудный ученик – чаще всего ребенок трудных родителей, что он является жертвой сложившихся обстоятельств.

Как писал В.А.Сухомлинский: «Жизнь убедила меня, что воспитать трудных детей – самое сложное дело, требующее исключительного внимания, терпения, мастерства, такта, душевной чуткости, теплоты».

Ни один учитель не станет наказывать ребенка, если у него физическая травма. Учитель физкультуры, например, не заставит участвовать в кроссе ученика у которого болит голова.

В отношениях учителей к трудным детям можно наблюдать несколько подходов. Одни учителя не скрывают своего нерасположения к ним и порой бесцеремонно изолируют их от детского коллектива. Другие, соблюдая внешнюю благопристойность, безжалостно расправляются с трудными детьми руками родителей, нередко привлекая к этой моральной экзекуции и учащихся. Третьи терпеливо и настойчиво помогают ребенку обрести веру в людей, добрыми умными словами, чуткостью и вниманием залечивают его душевные раны.

Есть учителя, которые ставят в вину детям поведение их родителей или, не отдавая отчет своим словам, злорадствуют по поводу неурядиц в семье ученика.

Учителя, страдающие негибкостью мышления, стереотипностью оценок, шаблонным подходом к детским запросам и интересам, не только не пользуются у них авторитетом и уважением, но и нередко нарушают нормы педагогической этики. Такие учителя, как правило, делят учащихся на несколько типов. Само по себе это имеет большое значение в учебно-воспитательной работе при условии знания основ педагогической и этической типологии. Но дело в том, что некоторые учителя, обнаружив у ребенка одну из типичных черт, приписывают ему все остальные, которыми должен обладать определенный тип. Если ребенок послушает, они относят его к типу благополучных учащихся, критически мыслит – значит самоуверенный, заносчивый. Способные, но трудные дети не пользуются расположением таких учителей. В результате возникают конфликты из-за неуважения учащихся к учителю.

Нередко конфликтуют с учащимися и учителя, страдающие фетишизацией этических понятий, неспособностью правильно оценивать степень объективности предъявляемых к учащимся требований.

Говоря о причинах конфликтов учителя с учащимися, следует подчеркнуть, что обучение и воспитание – это сложный динамический процесс, которому, как и всем социальным процессам, присущи противоречия. Их разрешение неизбежно приводит к конфликтам. Но они могут быть разрешены по–разному. Для умелого руководства этим сложнейшим процессом учителю необходимо знать природу противоречий и конфликтов.

Строгость и требовательность учителя – необходимые условия влияния на нравственное возмужание подростка. Отсутствие жизненного опыта, неспособность к систематическим волевым усилиям, направленным на преодоление личных желаний во имя интересов коллектива, вынуждает воспитателей предъявлять к детям высокие требования. Но педагогическая требовательность будет помогать ребенку преодолевать слабость при условии, если учитель будет учитывать его потенциальные возможности.

Заниженные требования расхолаживают ребенка, тормозят развитие способностей; завышенные – вселяют чувство неполноценности и побуждают ребенка избегать тех видов деятельности, в которых он обнаруживает перед сверстниками свои недостатки и слабости. Следует помнить, что у каждого учителя строгость и требовательность даже в их оптимальном варианте должны сочетаться с другими средствами моральной регуляции.

Регулирование отношений между учителем и ученическим коллективом, обусловлено уставными положениями. Но нравственные отношения далеко не всегда можно зафиксировать в уставах и инструкциях.

Поэтому учителю важно знать интересы и запросы коллектива воспитанников, с уважением относится к их мнению.

**Глава II. Педагогическое взаимодействие с подростками**

**2.1 Воспитательная роль педагогического взаимодействия в становлении индивидуальности подростка**

Становление ребенка как индивидуальности осуществляется не только автономно по внутренним спонтанным законам. Оно неразрывно связно с социальными условиями, от которых зависит возможность развития или не развития тех или иных сторон личности, дарований, потребностей, интересов. Воспитание как общественное явление, социальная среда играют ведущую роль по отношению к развивающейся индивидуальности. Ребенок как субъект воспитания представляет собой постепенно формирующуюся гражданскую личность, аккумулирующую общественное сознание, осмысливающую идеи, формирующую собственные мотивы и стимулы поведения, совершающую все более осознанный и сознательный выбор поступков. Постепенно формируются личностные качества, потребности, интересы, активная жизненная позиция, полагающие осуществлять собственный критический анализ влияний, отношений, взаимодействий. Появляется возможность ставить перед собой цели для сознательного самосовершенствования, осуществлять самовоспитание, самосодействовать становлению собственной личности.

Для ребенка как субъекта воспитательного процесса характерны некоторые особенности возрастного личностного проявления. Ребенок младшего возраста осваивает мир на предметно-деятельностной и эмоционально-чувственной основе.

Подросток стремится к активно-деятельностному самопроявлению в общественном взаимодействии. Старший подросток стремится к самосознанию, самопознанию и самоутверждению на основе активного проявления естественных сил и социальных потребностей. Самоутверждение ребенка происходит постепенно, путем все более основательного вхождения в общественные отношения, проявление творческой, социальной, интеллектуальной и эмоциональной активности. Созревание физических и духовных сил ребенка осуществляется неравномерно на разных этапах становления его личности. И вместе с тем лишь своевременное и гармоничное развитие сущностных сил; интеллектуальных, эмоциональных, физических, волевых - создает реальную основу для всестороннего развития. Ребенок как субъект воспитательного процесса представляет собой активную, саморазвивающуюся индивидуальность и личность, стремящуюся к удовлетворению своих потребностей в деятельности и общении, усваивающую, аккумулирующую, перерабатывающую в определенных условиях воспитательное воздействие, принимающую их или сопротивляющуюся им.

Другим полноправным и ведущим участником воспитательного процесса являются взрослые люди. Любой взрослый человек, в объективно изменяющейся в результате собственной жизнедеятельности и обстоятельств, оказывающий своей деятельностью, личностью, отношениями постоянное воспитательное воздействие на детей, является и сам объектом воспитания. Будучи объектом воспитания, каждый взрослый человек несет в себе потенциальную возможность стать активным участником воспитательного процесса, субъектом воспитания детей.

Ребенок не может формироваться, воспитываться как личность и индивидуальность в изоляции от общества, вне социально обусловленного удовлетворения человеческих потребностей, вне системы общественных отношений и коллектива. Общественные зависимости, отношения, общение образующиеся в коллективной деятельности, являются питательной средой образования человеческого, общественного начала в человеке. Вместе с тем рождающийся ребенок представляет собой природное существо, способное к саморазвитию, обладающее естественными задатками, внутренними силами и стимулами их спонтанного развития. Сознание младшего школьника еще не становится самостоятельным регулятором поведения и деятельности, развития духовных потребностей. Но он уже достаточно устойчив для того, чтобы деятельно участвовать в организации жизни, выборе полезной и разумной деятельности. Ребенок осознает возникающие у него интересы и становится способным сосредотачивать на них свое активное внимание и волевое усилие.

Качественно новый период в жизни детей начинается в подростковом возрасте. Его сложность состоит в том, что ребенок начинает осознавать себя как личность и индивидуальность. Главной ведущей потребностью этого возраста является духовно-нравственная потребность в сознании, осмыслении своего места среди других людей. Подросток уже накопил некоторые знания о жизни, о людях, о себе и теперь хочет понять себя в сравнении с другими людьми. Получаемые в учебно-воспитательном процессе знания для подростка имеют значение важного средства понимание себя и своих взаимоотношений с окружающим миром. Подросток делает обобщение, с их помощью объясняет факты жизни, поведение окружающих и свое собственное. Это обеспечивает быстрый рост сознания, самосознания, его сознательность. Он одновременно испытывает потребность в общении с более опытным и знающим взрослым человеком, авторитетным педагогом и самостоятельном, сознательном регулировании собственного поведения и деятельности.

Осознание разрыва между идеалом и собственным несовершенством рождает сильную духовную потребность самосовершенствования. Ребенок осознает необходимость волевого самопринуждения ради достижения идеала и жизненных целей. В этот возрастной период особое внимание следует уделять обучению детей самореализации с опорой на их сознательность. Растущего человека нельзя воспитать личностью, постоянно опекать его, не представляя возможности для ответственности самостоятельных выборов, решения и доведения дела до положительного результата.

**2.2 Организация педагогического взаимодействия с подростками**

Основные способы взаимодействия с подростками состоят в том, чтобы анализировать и осмысливать вместе с ним поступки и происходящие события, предоставлять им возможность самостоятельных выборов и решений, побуждать их к самоанализу, самоконтролю, управлению своим поведением. Такие взаимоотношения определяют их положительные духовные потребности, подготовят к новому завершающему периоду становления личности в детском возрасте - периоду юности. Формирование личности в юношеском возрасте зависит от того, на сколько развиты к этому периоду сущностные силы человека - умение думать, воображать, решать жизненные задачи, видеть, слышать, переносить физические нагрузки, предпринимать физические усилия, владеть орудиями деятельности, испытывать разнообразие эмоционального состояния и волевые напряжения.

Когда ребенок в роли первоклассника переступит порог школы и воспроизведет модель поведения тех взрослых, с которыми он общался, он вдруг услышит от педагога: «Как тебе не стыдно?» Это будет не справедливое осуждение, ибо ничего другого, кроме того, что он видел в своей микросреде, он не видел, и ему не может быть стыдно. Зато он почувствует чужеродность школы, жесткость новой среды. К тому же, услышит, как в адрес другого ребенка скажут: «Молодец!». Но как надо вести себя, чтобы получить такое же доброе слово, он не знает, да и не умеет.

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

Научная картина воспитательного процесса предполагает описание закономерностей, управляющих ходом воспитания ребенка. Педагогические закономерности воспитания — это адекватное отражение объективности, то есть независимых от воли субъекта, действительности воспитательного процесса, обладающего общим устойчивым свойством при любых конкретных обстоятельствах. Определить закономерность — значит, выявить основу идеального плана педагогической действительности, получить общие регуляторы воспитательной практики. Пренебречь закономерностями - значит заведомо обречь профессиональную деятельность педагога на низкую продуктивность. И приходится признавать, что до сих пор огромные затраты физических и духовных сил школьных учителей приносят мизерные результаты.

Вместо того чтобы проанализировать причины такого несоответствия, декларируется самоотверженность педагога как обязательное условие его работы с детьми и жертвенность как непременная характеристика его жизненной позиции: отдавать всего себя детям, забыть о собственном существовании, служить средством, материалом для жизни других людей. Аналогией тому могло быть следующее допущение: строители корабля не владели физическими законами, соорудили судно кубической формы, и, жертвуя своим временем, здоровьем, духовным развитием, отдают всего себя на то, чтобы все - таки доставить по реке судно к намеченной цели.

Постижение закономерностей открывает дорогу к свободному достижению цели, освобождает человека от колоссальных усилий, придает профессиональной работе легкость и изящество. А главное — радость, за которую не надо платить собственной жизнью. Но определить и точно сформулировать объективно протекающие процессы так, чтобы не допускать многозначного их понимания, нелегко. В сфере воспитания, где на поверхностный взгляд, все индивидуально, конкретно, персонализировано и никак не поддается обобщению. К тому же, закономерности социологические, психологические, социально этические и философские, всегда принимаемые во внимание педагогом, заслоняют собственно педагогические, объективные явления и, претендуя на замещение, создают ложное мнение, что собственно педагогических закономерностей не существует. Занимаясь на уроке с учительницей, дети постигают отношение к знанию, к взрослому, к женщине, к руководителю, к науке, к человеку вообще.

Отправляясь на экскурсию в музей, они проживают отношение к прошлому, к прогрессу к цивилизации, к человечеству. Наблюдая, как одноклассник исполняет гимнастическое упражнение, проживают радость красоты, жажду силы, уверенности и власти над своей натурой.

Педагогически организуемая жизнь ребенка - это та же жизнь, что ведут люди на земле, но только обогащенная постижением отношений к миру, выработанных на протяжении истории человеческого развития. Разумеется, можно не приучать детей говорить «спасибо», подавать даме руку, быть честным и мужественным, любить и оберегать красоту... - но тогда взращивание ребенка не обретает имени воспитание, а взрослый человек, целиком поглощенный предметным результатом взаимодействий с детьми (выучили правило, спели песню, съели обед, поставили спектакль) не называется педагогом. Великий А.С. Макаренко первым из педагогов провозгласил отношение в качестве основного объекта внимания педагога, тем самым предложил решение проблемы содержания воспитательного процесса.

Отношение как социально - психологический феномен и составляет это содержание. Оно наполняет педагогическое взаимодействие с детьми. Оно располагается в поле любых взаимодействий ребенка с миром. Оно, отношение, есть то, ради чего приходит ребенок в школу, бежит к друзьям. Отправляется в студию, возвращается домой и вновь покидает семью, чтобы в поисках проживания отношения пережить удовлетворение жизнью, то есть, пережить момент счастья.

Мы часто ошибочно предполагаем, что дети в школу «приходят за знаниями», а не за проживанием самых разнообразных, острых, неожиданных, ярких отношений. Наше иллюзорное представление о том, что подростки хотят танцевать, требуя дискотеки, немедленно рассыпаются, когда театральный спектакль, музыкальная гостиная, весенний бал, спортивный калейдоскоп, конкурируя с дискотекой, легко замещают желаемое. Детям важно проживаемое отношение во время совместных ритмических движений - поэтому любой окультуренный вариант их потребности будут или принят, или он наполняет проживанием отношений.

Воспитание в широком смысле рассматривается как общественное явление. Как воздействие общества на личность. Воспитание в узком смысле рассматривается как специально организованная деятельность педагогов и воспитанников по реализации целей образования в условиях педагогического процесса. Деятельность педагогов в этом случае называется воспитательной работой.

Виды воспитания классифицируются по разным основаниям. Наиболее обобщенная классификация включает в себя умственное, нравственное, трудовое, физическое воспитание. В зависимости от различных направлений воспитательной работы в образовательных учреждениях выделяют: гражданское, политическое, интернациональное, нравственное, эстетическое, трудовое, физическое, правовое, экологическое, экономическое воспитание. По институциональному признаку выделяют: семейное, школьное, внешкольное, конфессиональное воспитание. По месту жительства: воспитание в детских, юношеских организациях, воспитание в специальных образовательных учреждениях.

По стилю отношений между воспитателями и воспитанниками различают: авторитетное, демократическое, либеральное, свободное воспитание; в зависимости от той или иной философской концепции выделяются: прагматическое, аксиологическое, коллективистское, индивидуалистическое и другое воспитание.

Целенаправленное управление процессом развития личности обеспечивает научно-организованное воспитание или специально организованная воспитательная работа. Там, где есть воспитание, учитываются движущие силы развития, возрастные и индивидуальные особенности детей: используются положительные влияния общественной и природной среды; ослабляются отрицательные и неблагоприятные воздействия внешней среды; достигаются единство и согласованность всех социальных институтов; ребёнок раньше оказывается способным к самовоспитанию.

Современные научные представления о воспитании сложились в итоге деятельного противоборства ряда педагогических идей. Уже в период средневековья сформировалась теория авторитарного воспитания, которая в различных формах продолжает существовать и в настоящее время.

Одним из ярких представителей этой теории был немецкий педагог И.Ф. Гербарт, который сводил воспитание к управлению детьми. Цель этого управления - подавление дикой резвости ребенка, «которая кидает его из стороны в сторону», управление ребенком определяет его поведение в данный момент, поддерживает внешний порядок. Приемами управления И.Ф. Гербарт считал угрозу, надзор за детьми, приказание и запрещение.

Как выражение протеста против авторитарного воспитания возникает теория свободного воспитания, выдвинутая Ж.Ж. Руссо. Он и его последователи призывали уважать в ребенке растущего человека, не стеснять, а всемерно стимулировать в ходе воспитания естественное развитие ребенка.

Эта теория также нашла последователей в различных странах мира как теория стихийности и самотёка в воспитании. Она оказала определенное влияние и на отечественную педагогику. Опыт лучших учителей и педагогических коллективов, основополагающие документы 20-х годов 20 века ориентировали педагогов на гуманизацию воспитания детей, на развитие их самостоятельности и самоуправления. Интенсивно развивалась педагогика, дававшая всесторонние сведения о конкретном ребенке, что создавало условия для дифференциации обучения и воспитания. Устранение воспитательных учреждений тех лет вызывали восхищение и привлекали внимание всего мира. Но гуманистический расцвет советской педагогики продолжался недолго. С усилением тоталитарной государственной системы в практике воспитания постепенно начали преобладать жесткая регламентация и контроль, подгонка его к заданному шаблону, авторитаризм педагогов.

К организации педагогического взаимодействия с подростками относятся также элементарные методы формирования поведения. При попытке изменить поведение, мы используем законы, независимо от того знаем мы их или нет. К основным законам формирования поведения относят:

1) Положительное подкрепление - это нечто приятное для обучаемого (пища, ласка, похвала, хорошая оценка и т.п.), совпадающая с какими-либо его действиями и ведущее к увеличению вероятности повторения этого действия.

Подкрепление может быть отрицательным в том случае, когда обучаемый хотел бы избежать то, что неприятно для него. В принципе и нужно знать, для какой ситуации, какие подкрепления являются подходящими. Желательно иметь в своем распоряжении несколько различных подкреплений, чтобы «воспитываемый» не знал, чем именно его подкрепят в следующий раз.

Положительным подкреплением является, например, подарок. Выбирать подарки и дарить их - это искусство. Чтобы выбрать подарок, нужно знать, что интересует другого человека, что может быть для него приятным; очень важно также выбрать удачный момент для вручения подарка.

2) Отрицательное подкрепление.

Если положительное подкрепление - это то, что обучаемый будет стремиться получить, то отрицательное это то, чего он будет стараться избегать.

Но нужно отличать отрицательное подкрепление от наказания. Наказание происходит после поведения, и избежать наказания, изменив поведение, нельзя, так как поведение уже осуществилось. Подросток, которого наказали за плохую оценку, не может изменить оценку, которую он принес. Отрицательное же подкрепление можно остановить изменением поведения, т.е. оно дается в процессе поведения. Допустим, сидя в гостях у тетушки, случайно положили ноги на журнальный столик. Тетушка неодобрительно нахмуривается. Вы опускаете ноги на пол. Лицо тетушки смягчается. Это и есть отрицательное подкрепление.

**Воспитание сотрудничеством.** Ребенок приходит в жизнь как гость – он другой, неизвестный нам человек, мы рады ему, мы на все готовы ради него, мы любим его таким какой он есть. Но вырастая, он постепенно становится равным нам, нашим сотрудником. И так, в нашу педагогику входит, быть может, самое важное и самое сложное слово – сотрудничество.

Сотрудничество в воспитании – то же, что дух в личности.

Воспитание как сотрудничество с детьми вовсе ни какое не открытие, это естественное воспитание, и мы чувствуем дух сотрудничества в каждом педагогическом коллективе. Собственно говоря, это и есть коллективное воспитание, ибо коллектив – это совместная работа и совместная духовная жизнь какого-то множества людей.

Важно заметить, что отношение сотрудничества достичь легче, чем каких-либо других отношений, из всех тех, к каким нас обычно призывают. Сотрудничество это очень широкий диапазон отношений, в любом коллективе, как правило, уживаются самые разные характеры.

**2.3 Взаимодействие педагогического и ученического коллективов**

Воспитательный коллектив школы представляет собой тесное единство педагогического и ученического коллективов; их существование друг без друга, в отрыве друг от друга невозможно. Следовательно, их взаимодействие, взаимовлияние несет объективный характер. Однако это взаимодействие особого рода, так как партнеры находятся не в равном положении. Педагогический коллектив играет особую роль по отношению к ученическому: он формулирует задачи по созданию и совершенствованию ученического коллектива, подбирает методы и формы их реализации, включает учащихся в коллективную деятельность, стимулирующую развитие личностных качеств и способностей школьников. Педагоги определяют организационную структуру детского коллектива, содержание его деятельности, общение школьников в процессе этой деятельности. Воспитательная эффективность ученического коллектива, характер его влияния на учащихся в конечном итоге зависят от деятельности учителей, направленный на сплочение и использование возможностей детского коллектива.

Как мы уже сказали, для учащихся педагогический коллектив – первый трудовой коллектив, под влиянием которого они находятся в течении ряда лет. Сам факт существования рядом работающего коллектива взрослых оказывает на ученический коллектив постоянное формирующее воздействие. С первых дней поступления в школу каждый ученик ощущает на себе его влияние и непосредственно и опосредованно – через атмосферу школы, через то, что А.С.Макаренко называл «типом», «стилем» коллектива. В одних школах это доброжелательная, спокойная манера общения, юмор, уважение к детям, в других – напряженность в отношениях взрослых и детей, постоянные окрики и одергивание.

Вместе с тем и ученический коллектив оказывает заметное влияние на коллектив педагогов – на характер отношений между учителем и, конечно, педагогов с учащимися. С учетом общественного мнения учащихся педагоги определяют содержание совместной деятельности.

Ученический коллектив неизбежно влияет и на управленческую деятельность педагогов – на организацию взаимодействия и выбор методов воспитания.

Важным средством, корректирующим деятельность педагогического коллектива является оценка учениками своих учителей, которая идет постоянно – скрыто или явно. О каждом учителе и педагогическом коллективе в целом у школьников складывается общественное мнение, которое передается от одного поколения учеников другому. Опытные учителя всегда чувствуют, как дети оценивают их поступки, слова действия. Эффективность взаимодействия тесно связана с проблемами коррекции, исследуемой психологами (А.А. Бодалев, С.В. Кондратьева, Ю.А. Орн и др.).

От того, как педагоги и учащиеся воспринимают друг друга, зависит многое. Чем разнообразнее жизнь детей, организуемая педагогами, тем больше возможности для проявления личностных качеств детей и взрослых, тем глубже и содержательнее их взаимоотношения. С накоплением опыта взаимодействия идет накопление знаний друг о друге, осознание причин, вызывающих те или иные действия, поступки педагогов и учащихся.

Как установлено специальными исследованиями (М.И. Педояс, Х.Э. Лахти и др.) отрицательное отношение ученика даже к одному учителю может быть перенесено на весь педагогический коллектив и на школу в целом. И, наоборот, позитивное отношение к учителю вызывает у школьников желание подражать, идентифицировать себя с ним, рождает привязанность к школе, способствует повышению авторитета всего учительского коллектива. Данные опроса, проведенного среди студентов педагогических институтов подтверждают этот вывод. Около 70% студентов выбрали профессию учителя под влиянием образа любимого учителя, классного руководителя, организатора внеклассной и внешкольной воспитательной работы. Формирование положительного отношения школьников к учителям, учителю, школе, к коллективу сверстников составляет предпосылку успешного достижения целей воспитания.

Даже в том случае, когда у ученика сложилось неблагоприятное отношение с одним учителем, от мастерства остальных педагогов зависит сохранение позитивного отношения ученика к школе.

Воспитательные идеи педагогического коллектива реализуются в убеждениях, взглядах, поступках учителей, в их каждодневном общении со школьниками. Личное влияние педагога на ученика следует считать одним из очень эффективных средств взаимодействия учителя с учеником. «И важно считать большим достижением школы, - писал В.А. Сухомлинский, - если каждый учитель в совершенстве будет владеть «парной педагогикой» - искусством и мастерством влиять на личность».

Один и тот же педагог воплощает в себе несколько ролей (учитель-предметник, классный руководитель, руководитель кружка, клуба), реализуя которые он может повысить эффект взаимодействия с учениками.

Учащиеся четко дифференцируют функции ролей учителя и в соответствии с этим строит свои ожидания. Так, от учителей – предметников школьники ждут поддержки, подбадривания, от классных руководителей – заинтересованности их успехами, защиты в случае отсутствия взаимопонимания с учителями, родителями.

Характер взаимоотношений между учителем и учеником выступает не только важным средством влияния на школьников, но и продуктом воспитательной деятельности педагогов.

В организации взаимодействия с учебным коллективом педагогическому коллективу важно продумать содержание совместной с учащимися деятельности, права и обязанности органов ученического самоуправления.

Наиболее благоприятные взаимоотношения с учащимися складываются у учителей тогда, когда ученики выступают в роли помощников учителей, с одной стороны, с другой доверенными лицами ученического коллектива. Форм такого сотрудничества в современной школе известно не мало.

В условиях коллективной организации познавательной деятельности весьма изменяется соотношение педагогического руководства и ученического самоуправления.

Однако, педагогический коллектив остается прямым и не посредственным руководителем всей этой работы, и актив учащихся выступает как его помощник. Ученики не могут заменить педагогов – будь они консультантами, ассистентами, руководителями групп. При умелом педагогическом руководстве, отношения учащихся с учителями, носят коллективный характер.

Включая в учебный процесс коллективные формы работы, педагоги способствуют объединению учащихся в коллектив, совершенствованию его структуры, обогащению содержания деятельности – с одной стороны. С другой стороны – это помогает выявить и развить индивидуальные интересы, организаторские и творческие способности школьников, удовлетворить естественную потребность детей в общении, обмен информацией.

Таким образом, происходят существенные изменения во взаимодействии и отношениях педагогического и ученического коллективов.

Характер совместной деятельности обуславливает развитие связей между ними по всем направлениям.

Деятельность педагогического коллектива как управляющей системы по отношению к ученическому коллективу направлена на организацию многоплановой и разносторонней жизнедеятельности в соответствии с поставленными целями.

Однако, педагогические коллективы зачастую не учитывают то обстоятельство, что с первых дней своего существования ученический коллектив начинает развиваться не только по задаваемой взрослыми программе, но и по своим внутренним закономерностям, присущим любой общественной системе и связанным с процессами самоорганизации и саморегуляции.

**Глава 3. Исследование особенностей межличностного взаимодействия в подростковом возрасте как составляющей педагогического взаимодействия**

педагогическое взаимодействие подросток воспитательный

Педагогическое исследование проводилось на базе 15-той школы г. Канска, в 9 «в» классе. В исследовании принимали участие двадцать три человека. Цель исследования заключалась в изучении особенностей межличностного взаимодействия подростков как составляющей педагогического взаимодействия. В исследовании использовался следующий диагностический материал:

1. анкета «Оценка отношений подростка с классом»;
2. тест «Тактика взаимодействия».

Цель первой анкеты выявить три возможных типа восприятия индивидом группы. При этом в качестве показателя типа восприятия выступает роль группы в индивидуальной деятельности воспринимающего.

Тип 1. Индивид воспринимает группу как помеху своей деятельности, или относится к ней нейтрально. Группа не представляет собой самостоятельной ценности для индивида. Это проявляется в уклонении от совместных форм деятельности, в предпочтении индивидуальной работы, в ограничении контактов. Этот тип восприятия индивидом группы можно назвать «Индивидуалистическим».

Тип 2. Индивид воспринимает группу как средство, способствующее достижению тех или иных индивидуальных целей. При этом группа воспринимается и оценивается с точки зрения ее «полезности» для индивида. Отдается предпочтение более компетентным членам группы, способным оказать помощь, взять на себя решение сложной проблемы или послужить источником необходимой информации. Данный тип восприятия индивидом группы можно назвать «прагматическим».

Тип. 3. Индивид воспринимает группу как самостоятельную ценность. На первый план для индивида выступают проблемы группы и отдельных ее членов, наблюдается заинтересованность как в успехах каждого члена группы, так и группы в целом, стремление внести свой вклад в групповую деятельность. Проявляется потребность в коллективных формах работы. Этот тип восприятия индивидом своей группы может быть назван «коллективистским».

Данная анкета состоит из четырнадцати пунктов – суждений, содержащих три альтернативных выбора. В каждом пункте альтернативы расположены в случайном порядке. Каждая альтернатива соответствует определенному типу восприятия индивидом группы: индивидуалистическому, коллективистическому, прагматическому. По каждому пункту анкеты испытуемые должны выбрать наиболее подходящую им альтернативу в соответствии с предлагаемой инструкцией.

Анализ ответов учеников на предложенную анкету позволил получить следующие результаты:

|  |  |
| --- | --- |
| Тип восприятия индивидом группы | **Средний балл** |
| Индивидуалистический | 5,17 |
| Коллективистическое | 7,7 |
| Прагматическое | 2,7 |

Результаты исследования можно представить в виде гистограммы:



Анализ проведенной анкеты «Оценка отношений подростка с классом» показал, что большее количество человек из класса склонны к коллективистическому типу восприятия индивидом группы. Всех учащихся класса можно разбить на несколько подгрупп по типу восприятия группы.

К индивидуалистическому типу восприятия группы склонны: Замарыев, Абрамова, Калиневич. Это составляет 13%.

К коллективистическому типу восприятия группы склонны: Кондратьева, Пацгарова, Какаулина, Пилипец, Брыжов, Зямиков, Савицкий, Рябов, Кравченко, Волнейкина, Беспятая, Шрейдер,Красновская, Тамбова, Гаменовская, Рязанцева, Медведок. Это составляет 73%.

К прагматическому типу восприятия ни кто не склонен.

Индивидуалистический и коллективистический тип восприятия группы выявили у следующих подростков: Анисимова. Это составляет 4%.

Коллективистический и прагматический тип восприятия индивидом группы выявили у следующих подростков: Марченко, Коваленко. Это составляет 9%.

Результаты анализа можно представить в виде таблицы:

|  |  |
| --- | --- |
| **Тип восприятия индивидом группы** | **%** |
| Индивидуалистический | 13% |
| Коллективистический | 73% |
| Прагматический | 0 |
| Индивидуалистический и коллективистический | 4% |
| Коллективистический и прагматический | 9% |

Тест «Тактика взаимодействия» позволяет определить тенденции построения общения: сотрудничество или противоборство. Проанализировав ответы школьников, мы получили следующие результаты:

|  |  |
| --- | --- |
| **Тип взаимодействия** | **Средний балл** |
| Сотрудничество | 6 |
| Противоборство | 4 |

Весь класс можно разбить на 3 группы по доминирующему типу взаимодействия. К сотрудничеству склонны следующие подростки: Кондратьева, Пацгарова, Брыжов, Зямиков, Савицкий, Рябов, Марченко, Беспятая, Шрейдер, Красновская, Тамбова, Гоменовская, Рязанцева, Медведок. Рассчитав процентное соотношение получим 65%.

К противоборству склонны:Анисимов,Замараев,Абрамова,Какаулина, Пилипец,Коваленко.Рассчитав процентное соотношение, получим 26%.

Одновременно к сотрудничеству и противоборству склонны: Кравченко, Волнейкина, Калиневич. Рассчитав процентное соотношение получим 13%.

На гистограмме это выглядит следующим образом:



Изучение особенностей межличностного взаимодействия подростков как составляющей педагогического взаимодействия позволяет сделать вывод, что в исследуемом классе больше проявляется коллективистический тип восприятия индивидом группы, а учащиеся склонны к сотрудничеству во взаимодействии друг с другом. Это указывает на то, что учителя школы, и, в частности, классный руководитель, организуют тесное педагогическое взаимодействие с учащимися, что способствует воспитанию сотрудничества при построении межличностного взаимодействия.

**Программа формирования межличностного взаимодействия подростков как составляющей педагогического взаимодействия.**

**Раздел 1. Учимся познавать людей.**

Цель: научить подростков составлять правильное представление о человеке.

Игра «Тахистокоп»

Игра «Разведчик»

Игра «Мнения»

Игра «Ассоциации»

Упражнение «Анализ поведения»

Упражнение «Обмен мнениями»

**Раздел 2. Учимся общаться.**

Цель: научить подростков некоторым особенностям построения общения.

Игра «Заблудившийся рассказчик»

Игра «Разговоры»

Игра «Бой ораторов»

Игра «Этюды»

Игра «Проектирование»

Игра «Замороженный»

**Раздел 3. Учимся сотрудничать.**

Цель: научить подростков сотрудничать, строить взаимодействие.

Игра «Групповая картина»

Игра «Снимается Фильм»

**Заключение**

В выпускной квалификационной работе рассматривались ведущие проблемы, сущность и условия педагогического взаимодействия, его роль в воспитании подростков, а также как правильно организовать педагогическое взаимодействие и какие приемы можно при этом использовать.

Проведя теоретический анализ данной проблемы, раскрывая цель и задачи выпускной квалификационной работы можно сделать вывод, что проблема педагогического взаимодействия является ведущей в области педагогики, потому что условия жизни изменяются. Новый взгляд на отношения к личности подростка требует изменений и в организации педагогического взаимодействия с ним. Выдвинутая в начале выпускной квалификационной работы гипотеза подтверждается. Действительно, педагогическое взаимодействие осуществляет воспитательную функцию. По этой проблеме у педагогов существует полное единство взглядов. Все они в один голос утверждают, что воспитание, которое учащиеся получают в школе, способствует дальнейшему воспитанию в гимназии, университете и т.д.

Хотелось бы привести ряд рекомендаций для учителя:

1. Больше уделять внимания организации межличностных отношений в среде подростков через организацию бесед, диспут-клубов, коллективной деятельности.
2. Уделять внимание основным приемам педагогического взаимодействия.
3. Учитывать особенности педагогического взаимодействия с подростками. Организовывать общение с подростками на уровне сотрудничества.
4. Анализировать и осмысливать вместе с подростками их поступки. Использовать в организации педагогического взаимодействия индивидуальный подход к каждому подростку.
5. Использовать в условиях воспитания принцип самоуправления.

###### Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников. – М.: ВЛАДОС, 1984
2. Дженникова Н.С. Педагогика и психология: Учеб. пособие для пед. институтов. – М.: Просвещение, 1987
3. Исаков В.В., Макаров Ю.В. Путь к успеху. Психологические основы подготовки психологов – игротехников. – СПб, 1995
4. Лещинский В.М., Кульневич С.В. Учимся управлять собой и детьми. – М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1995
5. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрант, 1999
6. Мудрик А.В. Время поисков и решений или старшеклассникам о них самих. Кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1990
7. Педагогика: Педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 2000
8. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. институтов / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998
9. Педагогика: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Г.И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1966
10. Писаренко В.И., Писаренко И.Я. Педагогическая этика: Учеб. пособие для пед. институтов. – М.: Просвещение, 1988
11. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед. учеб. заведений В 2-х кн. Кн. 1. – М.: ВЛАДОС, 1999
12. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед. учеб. заведений В 2-х кн. Кн. 2. – М.: ВЛАДОС, 1999
13. Рогов Е.И. Педагогика: Учебник для студентов пед. высш. учеб. заведений . – М.: ВЛАДОС, 1999
14. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000
15. Сергеев В.М. Методики социально-психологической диагностики подростковой группы. – Нижний Новгород, 1994
16. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учебник для студ. пед. учеб. заведений / Исаев И.Ф., Мищенко Е.М., Шиянов Е.Н., Под ред. Сластенина В.А.. – М.: Школа – Пресс, 1998
17. Слуцкий В.И. Элементарная педагогика, или как управлять поведением человека: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1992
18. Соловейчик С.М. Педагогика для всех. – М.: ВЛАДОС, 1987
19. Столяренко Л.Д. Педагогика: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – Ростов – н/Д.: Феникс, 2003. – Серия Учебники, учебные пособия.
20. Шилова М.И. Социализация воспитания личности школьника в педагогическом процессе: Учеб. пособие. – 2-е изд. – Красноярск: Изд-во КГПУ, 1998

###### Приложение

###### Приложение 1

###### Протокол исследования по анкете «Оценка отношений подростка с классом».

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Список класса | Тип восприятия индивидом группы | | |
| **Индивидуалистический** | **Коллективистическое** | Прагматическое |
| Абрамова | 10 | 2 | **2** |
| Анисимов | 6 | 6 | **2** |
| Беспятая | 2 | 10 | **2** |
| Брыжов | 4 | 7 | **3** |
| Волнейкина | 3 | 8 | **3** |
| Гоменовская | 2 | 9 | **3** |
| Замарыев | 9 | 3 | **1** |
| Зямиков | 2 | 11 | **1** |
| Каваленко | 2 | 6 | **6** |
| Какаулина | 4 | 9 | **1** |
| Калиневич | 8 | 6 | **0** |
| Кондратьева | 3 | 9 | **2** |
| Кравченко | 5 | 7 | **2** |
| Красновская | 3 | 7 | **4** |
| Марченко | 0 | 7 | **7** |
| Медведок | 4 | 8 | **2** |
| Пацгарова | 3 | 6 | **5** |
| Пилипец | 2 | 11 | **1** |
| Рябов | 2 | 9 | **3** |
| Рязанцева | 2 | 7 | **5** |
| Савицкий | 2 | 10 | **2** |
| Тамбова | 1 | 11 | **2** |
| Шрейдер | 4 | 7 | **3** |
| **Средний балл:** | **5,17** | **7,7** | 2,7 |

**Протокол исследования по тесту «Тактика взаимодействия».**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Список класса | Сотрудничество | Противоборство |
| Абрамова | 2 | 8 |
| Анисимов | 3 | 7 |
| Беспятая | 7 | 3 |
| Брыжов | 6 | 4 |
| Волнейкина | 5 | 5 |
| Гоменовская | 7 | 3 |
| Замарыев | 2 | 8 |
| Зямиков | 9 | 1 |
| Каваленко | 3 | 7 |
| Какаулина | 3 | 7 |
| Калиневич | 5 | 5 |
| Кондратьева | 9 | 1 |
| Кравченко | 5 | 5 |
| Красновская | 9 | 1 |
| Марченко | 6 | 4 |
| Медведок | 6 | 4 |
| Пацгарова | 9 | 1 |
| Пилипец | 4 | 6 |
| Рябов | 9 | 1 |
| Рязанцева | 7 | 3 |
| Савицкий | 8 | 2 |
| Тамбова | 6 | 4 |
| Шрейдер | 7 | 3 |
| Средний балл: | 6 | 4 |

**Приложение 2**

**Программа формирования межличностного взаимодействия подростков как составляющей педагогического взаимодействия.**

**Раздел 1. Учимся познавать людей.**

Цель: научить подростков составлять правильное представление о человеке.

1. Игра «Тахистокоп». Группа рассиживается в круг. Один или двое участников становятся в центр круга. Гасится свет, и стоящие внутри круга участники принимают любые позы, меняют мимику и неподвижно застывают. По сигналу готовности на короткое время включается и тут же выключается свет. В момент вспышки света сидящие в кругу стараются как можно точнее запомнить положение и мимику позирующих. После вспышки в темноте позирующие садятся на свои места. Затем включается свет, и члены группы, за исключением позировавших, совместными усилиями пытаются восстановить то, что они видели. «Натурщиков» возвращают в круг и «лепят» из них те позы, в которых, по мнению группы, они находились во время вспышки света. В эту игру можно играть и вдвоем: один позирует, другой запоминает.
2. Игра «Разведчик». Выбирается один из участников – «разведчик». Ведущий произносит: «Замерли»! – и вся группа неподвижно застывает. Каждый старается запомнить свою позу и мимику, и «разведчик» старается запомнить всех. Внимательно изучив позы, мимику, и внешний вид участников, «разведчик» закрывает глаза. В это время участники делают несколько изменений в своих позах, мимике, одежде. После того как изменения сделаны, «разведчик» открывает глаза: его задача – обнаружить все перемены.

3. Игра «Мнения». В этой игре, как известно, один уходит из комнаты, а остальные называют черты его характера, которые затем перечисляются ему подряд. Он должен угадать, кто что о нем сказал. Мои знакомые ввели свое правило: называть можно только положительные черты, причем действительно присущие этому человеку. Более того, если кто-то сказал, что человек за дверью, например, добрый, а кто-то усомнился в том, то назвавший эту черту должен доказать фактами свою правоту.

4. Игра «Ассоциации». Водящий выходит за дверь. Оставшиеся договариваются о том, про кого из них пойдет речь. Водящий входит и должен определить, кого из присутствующих ему надо отгадать, задавая вопросы такого типа: «Если бы это была мебель?», «Если бы это была посуда?», «Если бы это была книга?» и т, д. А остальные, отвечая на эти вопросы, называют только изящные предметы с соответствующими эпитетами, которые якобы отражают сущность того человека, которого должен угадать водящий. Например: «Элегантный стул на гнутых ножках», «Ваза для цветов севрского фарфора», «Очарованная душа» Ромена Роллана» и т. д.

5. Упражнение «Анализ поведения». 1. Попробуйте со своим другом проанализировать поведение кого-либо из ваших сверстников. Сопоставьте, насколько схожи ваши восприятия и оценки. Попытайтесь выявить, чем вызваны расхождения. Порассуждайте о том, какие мотивы двигали тем или иным поступком того или иного человека, насколько они осознаны им. Опять займитесь анализом ваших расхождений во мнениях и выявлением их причин. Проверьте свои выводы, поговорив с кем-либо из сверстников или из взрослых, которым вы оба доверяете.

«Анализ поведения». 2. Вместе с другом посмотрите остросюжетный кинофильм, который идет во всех кинотеатрах. Затем проанализируйте его с точки зрения того, чем вызваны поступки тех или иных героев. Обменяйтесь мнениями, насколько те или иные поступки героев логичны, соответствуют ситуации, нет ли в них противоречий; если есть, в чем они проявляются, чем вызваны, и т. д. Если это занятие вас заинтересует, попробуйте по этой схеме проанализировать другие фильмы, а также книги.

Упражнение «Обмен мнениями». Сначала с другом обменяйтесь мнениями о каком-либо общем знакомом. Если эти мнения не совпадут, то выскажите друг другу аргументы и факты, подтверждающие или опровергающие их. Затем прикиньте, какие из качеств, отмеченные в этом знакомом, присущи тому из вас, кто их подметил.

Дополнительно можно на улице, в кино, в другом месте понаблюдать за кем-либо незнакомым. Затем повторить процедуру обмена мнениями и выявления меры проецирования. Лучше, если обе процедуры вы проделаете с другой неоднократно.

**Раздел 2. Учимся общаться.**

Цель: научить подростков некоторым особенностям построения общения.

1. Игра «Заблудившийся рассказчик». Участники рассаживаются в круг. Первый, кому выпал жребий, назначает тему и начинает рассказ. Затем, следуя за случайными ассоциациями, он уводит рассказ в сторону от им же названной темы. Он перескакивает с одной темы на другую, стремится как можно лучше «запутать» свое повествование. Внезапно говорящий жестом передает слово другому участнику. Слово может быть передано любому, поэтому за ходом игры следуют все. Тот, на кого пал выбор, должен «распутать» рассказ, т.е. он должен коротко пройтись в обратном порядке по всем ассоциациям, переключениям своего рассказа от конца к началу. Если ему удалось «распутать» рассказ, и он вернулся к исходной теме, то он сам называет новую тему, «запутывает» рассказ, а потом передает слово кому-то другому, и т.д.

В проведении игры возможны различные вариации. Например, начавший тему перескакивает на другую и передает рассказ следующему, тот «запутывает» дальше и передает следующему и т.д. В какой-то момент один из участников вместо передачи слова партнеру предлагает ему «распутать» рассказанные всеми от конца к началу. Возможны и другие варианты.

Минипрактикум: Понаблюдайте за собой и окружающими во время бесед. Попытайтесь определить: кто не торопится высказаться, а внимательно слушает собеседников? Сколько вы сами говорите, а сколько слушаете? Дослушиваете ли до конца или торопитесь прервать собеседника? Вы обнаружите, что тех, кто слушает, значительно меньше, чем тех, кто говорит. Понаблюдайте и вдумайтесь: кто из знакомых вызывает у вас и окружающих симпатию — тот, кто больше говорит, или тот, кто больше слушает? Вы обнаружите, что «человек слушающий» вам чаше приятнее как собеседник, как друг, чем «человек говорящий». Не следует ли из этого сделать соответствующие выводы для себя самого?

Минипрактикум: Если вы хотите научиться слушать, попробуйте начать это делать, разговаривая с младшими ребятами и с родителями. Задайте им вопрос и слушайте ответ, поставьте дополнительные вопросы — наводящие и уточняющие. Младших можно спросить, например, о том, что они видели по телевизору, родителей — о каком-нибудь эпизоде из их жизни. Старайтесь заинтересоваться их рассказами, понять их отношение к тому, о чем они говорят. Участвуя в беседе сверстников, поставьте перед собой цель: не говорить, а слушать, задавая различные вопросы. Вопросы должны помочь вам правильно понять, о чем говорят товарищи, каково их отношение к рассказываемому.

Если вы разговариваете с одним из сверстников, то попытайтесь так построить беседу, чтобы он с удовольствием говорил ,о себе, о своих делах, видя вашу заинтересованность, которая проявляется и в ваших вопросах, и в вашей мимике, и в репликах.

2. Игра «Разговоры». Ваш партнер делает некоторое утверждение, например: «Вчера ходил в кино». Вы должны как-то ответить на это утверждение для того, чтобы ему захотелось рассказать побольше. Например, вы можете просто кивнуть головой или одобрительно хмыкнуть, сказав; «Интересно» или «Ну и как?». В результате возникает разговор, в котором вы выполняете роль слушателя, с которым хочется поделиться, располагающего к беседе, «доброжелательного зеркала». При этом нужно следить за тем, чтобы ваши вопросы даже скрытым образом не ограничивали собеседника. Из этого понятно, что вопрос «Вам понравился фильм?» плох, поскольку заставляет выбирать между «понравился» и «не понравился». Если спросить о впечатлении, это будет лучше. И т. д.

Минипрактикум: Потренируйтесь: во время беседы, в которой участвует несколько человек, внимательно слушайте, что говорит каждый, и тут же мысленно попытайтесь повторить его идею своими словами. В аналогичной ситуации опять мысленно постарайтесь четко сформулировать вопросы к каждому говорящему и ответы на эти вопросы.

3. Игра «Бой ораторов». В одной компании старшеклассников было такое развлечение, которое они называли «бой ораторов». Определялась тема. Затем каждый должен был произнести трех-пяти-минутную речь на эту тему. Причем в своей речи можно было пересказывать своими словами идеи предыдущего оратора (но абсолютно правильно!), излагать свои возражения, согласие, ставить вопросы и т, д. Эго полезное развлечение дало неплохой результат;

4. Игра «Этюды». В одной компании юношей-старшеклассников было принято периодически посвящать вечерние прогулки разыгрыванию этюдов. Этюды были на разные темы. В один вечер — знакомство с девушкой в незнакомой обстановке, в другой — поведение в компании своих родителей, в третий — разговор с незнакомым сверстником в дискотеке или в кафе и т.д.

5. Игра «Проектирование». Другая группа старшеклассников увлекалась развлечениями иного рода. Задавалась ситуация: например, в фойе кинотеатра, на дискотеке, вечере в соседней школе, дне рождения приятеля на даче (все, кроме него, незнакомые) и т, п. Затем все наперебой перечисляли возможные способы завязывания контактов, наиболее подходящие темы для разговоров. Когда «фонтан иссякал», проводился краткий критический анализ предложений, отбирались наиболее удачные для той или иной ситуации

6. Игра «Замороженный». Играют два человека или группой, разбившись на пары. В каждой паре игроки распределяют между собой роли «замороженного» и «реаниматора» (т .е. того, кто должен его «оживить»). По сигналу «замороженный» застывает в неподвижности, изображая существо с окаменевшим лицом и пустым взглядом. Задача «реаниматора», на решение которой отводится одна минута, «оживить», «разморозить» его. «Реаниматор» не имеет права ни прикасаться к «замороженному», ни обращаться к нему с какими-либо словами. Все, чем он располагает,— это взгляд, мимика, жест, пантомима. Признаками успешной работы «реаниматора» можно считать непроизвольные реплики «замороженного», его смех, улыбку, другие эмоциональные проявления.

**Раздел 3. Учимся сотрудничать.**

Цель: научить подростков сотрудничать, строить взаимодействие.

1. Игра «Групповая картина». Все участники рассаживаются в круг. Один из них держит в руках чистый лист бумаги и пытается вообразить себе картину. Он начинает детально ее описывать, а все остальные пытаются «увидеть» на листе то, о чем он говорит. Затем лист передается следующему участнику. Он продолжает создание воображаемой картины, дополняя уже «написанное» новыми деталями. Затем лист передается дальше.

Описания должны быть достаточно подробными для того, чтобы можно было однозначно установить по ним пространственное расположение деталей. Задача состоит также в том, чтобы, не перегружая «картину» излишними деталями, так рассчитать ее «сюжет», чтобы хватило места для всех участников.

2. Игра «Снимается Фильм». Участники рассаживаются в крут. Распределяются роли — сценарист, режиссер, оператор и т. д. Затем начинается «съемка» фильма. Задача участников—выполняя свои роли, найти способ сотрудничества в процессе «съемки» и довести ее до конца.